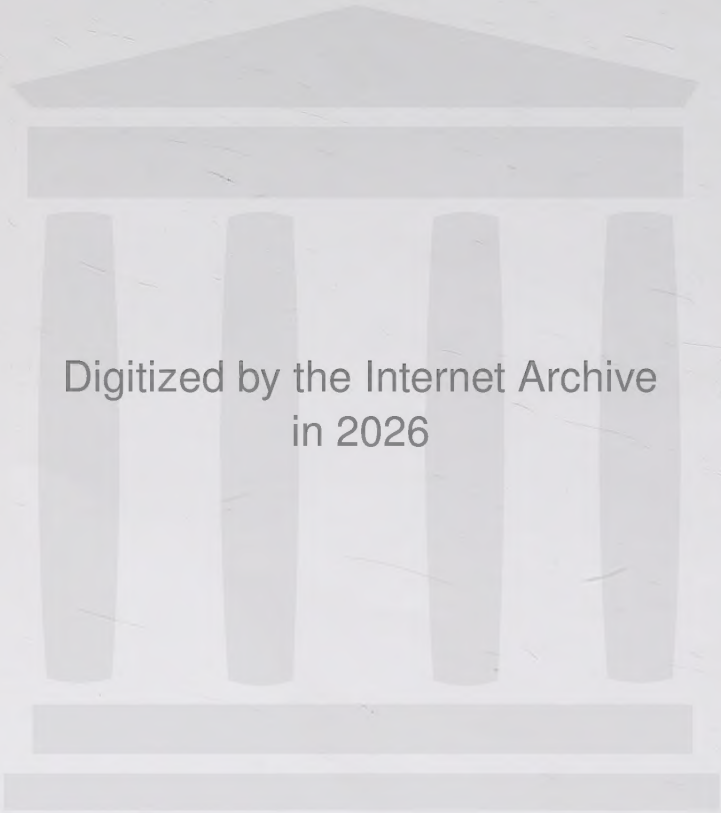
DAS PERSÖNLICHKEITSBILD DER STUDENTEN FÜR DAS LEHRAMT AN GRUND-, HAUPT- UND SONDERSCHULEN IN DER ZEIT WIRTSCHAFTLICHER UND BERUFLICHER UNSICHERHEIT

— Ein empirischer Beitrag zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen —

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund

vorgelegt von
REINER SIEKERKÖTTER
aus Rheinberg

1979


Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538105_0020

Das Persönlichkeitsbild der Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Zeit wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit

- Ein empirischer Beitrag zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen -

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Reiner Siekerkötter
aus Rheinberg

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 21.8.79

Referent: Prof. Dr. K. Bräuer
Korreferenten: Prof. Dr. F. Hartke
Prof. Dr. F. Hoeth

Inhaltsverzeichnis Seite

I. Einführung

1. Einleitung 1

2. Situationsanalyse 3

2.1. Gesamtgesellschaftliche Entwicklung 3

2.2. Abriß der Bildungsreform 16

2.3. Beschreibung der Ausbildungssituation von Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen 25

3. Persönlichkeitsmodelle 32

3.1. Allgemeine Modellansätze 32

3.2. Spezifische Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit 60

II. Methodik

4. Untersuchungsplanung und Durchführung 70

4.1. Problematisierung und allgemeine Fragestellung 70

4.2. Methodenwahl 76

4.2.1. Intelligenz 76

4.2.1.1. Definition des verwandten Intelligenzbegriffes 76

	Seite
4.2.1.2. Auswahl des Tests	79
4.2.2. Abiturnoten	85
4.2.3. Stellung in der Geschwisterreihe, Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienrichtung, Fächerkombination	89
4.2.4. Zukunftsperspektiven	90
4.2.4.1. Auswahl der Testverfahren	93
4.2.4.1.1. Projektive Verfahren	93
4.2.4.1.2. Fragebogenmethoden	97
4.2.5. Leistungsmotivation	98
4.2.5.1. Projektive Tests	101
4.2.5.2. Fragebogenmethoden	102
4.2.5.3. Gitter-Technik	103
4.2.5.4. Auswahl der Testverfahren	104
4.2.6. Nicht kognitive Primärvariablen	107
4.2.7. Einstellungen zu Studium und Beruf	114
4.2.8. Zusammenfassung der Testmethoden und Testvariablen	119

Seite

5. Darstellung empirisch ermittelter Persönlichkeitsmerkmale 120

5.1. Untersuchungen zur Intelligenzstruktur 120

5.2. Abiturnoten 124

5.3. Sozialdaten 129

5.4. Zukunftsperspektive 132

5.4.1. Suizidtendenzen 133

5.5. Untersuchungen zum Leistungsmotivationsniveau 136

5.6. Nicht kognitive Primärvariablen 138

5.7. Einstellungen zu Studium und Beruf 144

5.7.1. Formale Informationen über das Studium 144

5.7.2. Fragen zur Berufswahlsituation 146

5.7.3. Zufriedenheit mit dem Studium 152

5.7.4. Kommunikationssituation in der Hochschule 154

5.7.5. Selbstverständnis als Lehrer 157

Seite

6. Spezielle Hypothesen 158

7. Durchführung der Untersuchung 161

7.1. Stichprobe und Zeitpunkt der Erhebung 161

7.2. Zum statistischen Vorgehen 167

III. Ergebnisse

8. Häufigkeitsverteilungen 170

8.1. Intellektuelle Leistungsfähigkeit 170

8.2. Sozialdaten 175

8.3. Zukunftsperspektiven 177

8.4. Leistungsmotivation 187

8.5. Nicht kognitive Primärvariablen 190

8.6. Einstellungen zu Studium und Beruf 195

8.6.1. Formale Informationen über das Studium 196

8.6.2. Fragen zur Berufswahlsituation 197

8.6.3. Zufriedenheit mit dem Studium 201

Seite

8.6.4. Kommunikationssituation in der Hochschule 207

8.6.5. Selbstverständnis als Lehrer 209

9. Lineare Zusammenhänge zwischen "metrisch" skalierten Größen 211

10. Faktoranalyse zur Datenreduktion 213

11. Leistungsmotivation und extrahierte Faktoren 229

12. Extrahierte Faktoren und Zukunftsperspektiven 234

13. Extrahierte Faktoren und Einstellungen zu Studium und Beruf 243

13.1. Extrahierte Faktoren und Formale Informationen über das Studium 243

13.2. Extrahierte Faktoren und Fragen zur Berufswahlsituation 244

13.3. Extrahierte Faktorien und Zufriedenheit mit dem Studium 246

13.4. Extrahierte Faktoren und Kommunikationssituation in der Hochschule 249

13.5. Extrahierte Faktoren und das Selbstverständnis als Lehrer 250

Seite

13.6. Extrahierte Faktoren und die Selbsteinschätzung der Studierenden 251

14. Zukunftsperspektiven und Leistungsmotivation 253

15. Einstellungen zu Studium und Beruf und Leistungsmotivation 255

15.1. Formale Informationen über das Studium und Leistungsmotivation 255

15.2. Fragen zur Berufswahlsituation und Leistungsmotivation 255

15.3. Zufriedenheit mit dem Studium und Leistungsmotivation 256

15.4. Kommunikationssituation in der Hochschule und Leistungsmotivation 257

15.5. Selbstverständnis als Lehrer und Leistungsmotivation 258

15.6. Selbsteinschätzung der Studierenden und Leistungsmotivation 258

16. Zukunftsaussichten, Suizidtendenzen und Fragebogendaten 260

Seite

17. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung 263

17.1. Ein Überblick über wichtige Ergebnisse 263

17.2. Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung 271

17.3. Abschließende Bemerkungen zur Persönlichkeitspsychologie 274

IV. Anhang

Literaturverzeichnis A 1

Erhebungsbogen "Sozialdaten und Abiturnoten" A 18

TAT-Bilder (Zukunftsperspektiven) A 19

Fragebogen F 1 (Zukunftsperspektiven) A 22

TAT-Bilder (Leistungsmotivation) A 31

Fragebogen F 2 (Leistungsmotivation nach Hermans) A 33

Fragebogen F 3 (Einstellungen zu Studium und Beruf) A 39

Korrelationsmatrix A 56

Abbildungen — Seite

1. Geburtenentwicklung in der BRD von 1961 - 1975 (in ± % Veränderung zum Vorjahr) 5

2. Schüler-/Lehrerzahlen in der BRD von 1961 - 1975 für Grund-, Haupt- und Sonderschulen (in ± % Veränderung zum Vorjahr) 6

3. Entwicklung des BSP und der Anzahl der Arbeitslosen (Jahresdurchschnitt) in der BRD von 1961 - 1975 (in ± Veränderung zum Vorjahr) 8

4. Lehrerbedarf - Lehrerbestand 1970 - 1990 in NRW 11

5. Einordnung von Persönlichkeitsmodellen in ein umfassendes Modell 35

6. Beispiel einer Modellsynthese nach Hippokrates, Galen, Guilford, Cattell und Eysenck 58

7. Zusammenhang zwischen allgemeinen und berufsspezifischen Persönlichkeitsmodellen 61

8. Schema des allgemeinen Konstruktes "Schulleistung" 86

9. Aufteilung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht 163

Abbildungen Seite

10. Differenzierung der Stichprobe nach Semesterzahl und Studienrichtung 165

11. Differenzierung der Stichprobe nach Fächerkombinationen 166

12. Auswertungsergebnisse der TAT-Zukunfts-aussichten 178

Tabellen Seite

1. Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung und Wissenschaft für die Jahre 1968 - 1974 in der BRD (+ % zum Vorjahr) 9

2. Entwicklung der Studentenzahlen der PH-Ruhr in Dortmund für die WS 1969/70 - 1977/78 13

3. Im Haushaltsetat ausgewiesene Stellen für "Wissenschaftliche Assistenten (H1)" an der PH-Ruhr in Dortmund für die Jahre 1973 - 1977 26

4. Charaktereigenschaften von Lehrern aus Schülersicht 65

5. Vergleich der Intelligenzstruktur von PH- und Universitätsstudenten nach Hitpass 121

6. Intelligenzstruktur verschiedener Studentengruppen nach Scheller 122

7. Vergleich von LPS- und IST-Werten 123

8a. Durchschnittsnoten verschiedener Abiturgruppen nach Hitpass 125

8b. Abiturdurchschnittsnoten der Jahre 1950, 1954, 1958, 1962 und 1965 der PH-Rheinland 126

Tabellen | Seite

9. Geschlechtsverteilung bei Erstimmatrikulierten der PH-Rheinland für die Jahre 1950, 1954, 1958, 1962 und 1965 — 129

10. FPI-Werte für PH- und Universitätsstudenten nach Fahrenberg und Selg — 139

11. FPI-Werte für angehende Volksschullehrer und Nichtlehrer nach Müller-Fohrbrodt — 140

12. Mittelwerte der FPI-Dimensionen von Studenten des 2. und 6. Semesters an der PH-Ruhr in Dortmund — 142

13. Einschätzung der "Güte" des Verhältnisses Professoren - Studenten verschiedener Pädagogischer Hochschulen — 156

14. Differenzierung der Stichprobe in Studenten für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie für das Lehramt an Sonderschulen — 164

15. Die durch das LPS ermittelten IQ-Mittelwerte (Standardabweichungen/Varianz) und die Mittelwerte der Arbeitskurve — 171

16. Abiturnoten für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch sowie die "Abiturdurchschnittsnoten" (Standardabweichung/Varianz) — 173

Tabellen — Seite

17. Position in der Geschwisterreihe der PH-Studenten/innen 175

18. Geschlechtsstruktur der Geschwisterreihe 176

19. Mittelwerte der Leistungsmotivationsgesamtwerte nach Hermans (Standardabweichung/Varianz) 188

20. Mittelwerte der Leistungsmotivationsgesamtwerte nach Heckhausen (Standardabweichung/Varianz) 188

21. Mittelwerte der FPI-Skalen (Rohwerte) und Standardabweichungen/Varianzen verschiedener Untersuchungen 191

22. Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse über die Gesamtpopulation 217

23. Faktor - Matrix (Gesamtpopulation) 218

24. Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse Studentinnen 222

25. Faktor - Matrix (Studentinnen) 223

26. Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse der Studenten 225

27. Faktor - Matrix (Studenten) 226

I. EINFÜHRUNG

1. Einleitung

1976 ist ein Jahr der Konkretisierung. Bildungs- und wirtschaftspolitische Entwicklungen, die bis zu diesem Zeitpunkt mehr oder weniger latent vorhanden waren, erwartet oder unbewußt erlebt wurden, verdeutlichen sich.

Man ist unsicher, ob die Bildungsreform gescheitert ist oder erst beginnt. Die langfristige Kontinuität und Stabilität der wirtschaftlichen Entwicklung scheint Geschichte, die Beschwörung hoher Wachstumsraten und steter Vollbeschäftigung wird durch die Ereignisse relativiert und damit ein Bewußtseinsveränderungsprozeß in den "magischen Daten" der Konjunkturpolitik initiiert.

Die Behauptung der Übereinstimmung von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichem Bedarf, die enge Bindung von Bildung und Beruf scheinen unhaltbar. Die Legitimationsfähigkeit der demokratischen Grundordnung wird durch die Entwicklung des Bildungssektors ernsthaft in Frage gestellt.

Die wirtschaftliche Stagnation verhilft Gegnern der Bildungsreform zu Scheinargumenten. Chancengleichheit und Wachstum dagegen sind unabhängige Termini, eine bessere oder wenigstens gerechtere Schule verlangt nach politischer, von Wissenschaft gestützter, Begründung.[1)]

---

1) Dörger, U.: Veränderungsstrategien und Legitimationsmuster in der Schulreformdiskussion der BRD, Diss.(Erziehungswissenschaften), Frankfurt/Main 1976

Reformen müssen durch einen Bewußtseinsveränderungsprozeß in der Gesellschaft getragen werden, dies gilt im besonderen für den Bildungsbereich.

Von den mannigfachen Einflüssen auf die Institution Schule, die ihre Entwicklungen determinieren und Bewußtsein verändern, ist die "Lehrerpersönlichkeit" eine der wichtigsten und gleichzeitig die am wenigsten empirisch erforschte Einflußgröße.

Versteht man Schule als Institution im gesellschaftlichen Legitimationszusammenhang, können gesamtgesellschaftliche Entwicklungen nicht ohne Einfluß auf die am Bildungsprozeß Beteiligten bleiben et vice versa.

Welche Persönlichkeitseigenschaften haben Lehramtsstudenten? Sind unter dem Einfluß wirtschaftlicher und bildungspolitischer Unsicherheit Veränderungsprozesse hinsichtlich der Einstellungen und Motive initiiert worden? Gibt es Eigenschaften oder Eigenschaftskonstellationen, die bei dieser Gruppe signifikant häufig zu beobachten sind?

Ansätze derartiger Komplexität können nicht ohne weiteres dem Anspruch gesicherter Befunde gerecht werden. Ergebnisse auf einem Gebiet zu sammeln, auf dem die Empirie erst beginnt und die Hoffnung, weiteren Nachforschungen Ansatzpunkte und Denkanstöße zu liefern, sind Kriterien, die bei der Projektion dieser Untersuchung mit Berücksichtigung fanden.

2. Situationsanalyse

2.1. Gesamtgesellschaftliche Entwicklung

Die in den Jahren 1967/68 einsetzenden Änderungen auf wirtschaftlicher, politischer, kultureller und gesellschaftlicher Ebene[1], das Infragestellen überlieferter Normen, das Lösen von traditionellen Ordnungen, Reformbestrebungen und Reorganisationsansätze, haben vor allem im Bereich des Bildungswesens einen Prozeß der Standortveränderung ausgelöst, dessen Entwicklung mehr durch übergroßen Handlungsdruck als durch bewußt geplante Kontinuität gekennzeichnet war und ist.

> "Die Bundesrepublik hatte sich nach 1945 bildungspolitisch auf dem Stande von vor 1933 wieder eingerichtet und diesen Standort etwa 20 Jahre durchgehalten." 2)

Verunsicherung, Desorientierung, ja Desillusionierung bei allen am Prozeß Beteiligten lassen die Frage gerechtfertigt erscheinen, ob die Bildungsreform als gescheitert angesehen werden muß, oder - und dies scheint eher wahrscheinlich - von einer Krise bzw. Neuorientierung gesprochen werden kann. Grundlegende Veränderungen der Schul- und Hochschulstrukturen - und ihr Gelingen - sind nicht

---

1) konkretisiert durch wirtschaftliche Rezession (1967) und Studentenunruhen (1968)

2) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H., Die Bildungsreform - eine Bilanz. Stuttgart 1976[1], S. 13

primär ein administratives bzw. budgetäres Problem, sondern setzen eine Bewußtseinsveränderung bei allen Beteiligten voraus, die nicht durch ad hoc eingeleitete Maßnahmen erreicht werden kann, sondern gezielter, längerfristiger Planung bedarf.

Mit Erfahrungen, die in wenigen Jahren gewonnen werden sollten, konnte das öffentliche Bewußtsein nicht Schritt halten.

Die Operationalisierung der Reformbestrebungen durch die Verwaltung und die zunehmende Polarisierung der beteiligten Parteien, die die Einigungsmöglichkeiten im bildungspolitischen Feld zunehmend minimieren, dürfen als weitere Krisenursachen angesehen werden[1)], wobei die unterschiedliche Reformwilligkeit und die differentiellen politischen Konzeptionen der einzelnen Länder als ein wesentliches Moment zu gelten haben.

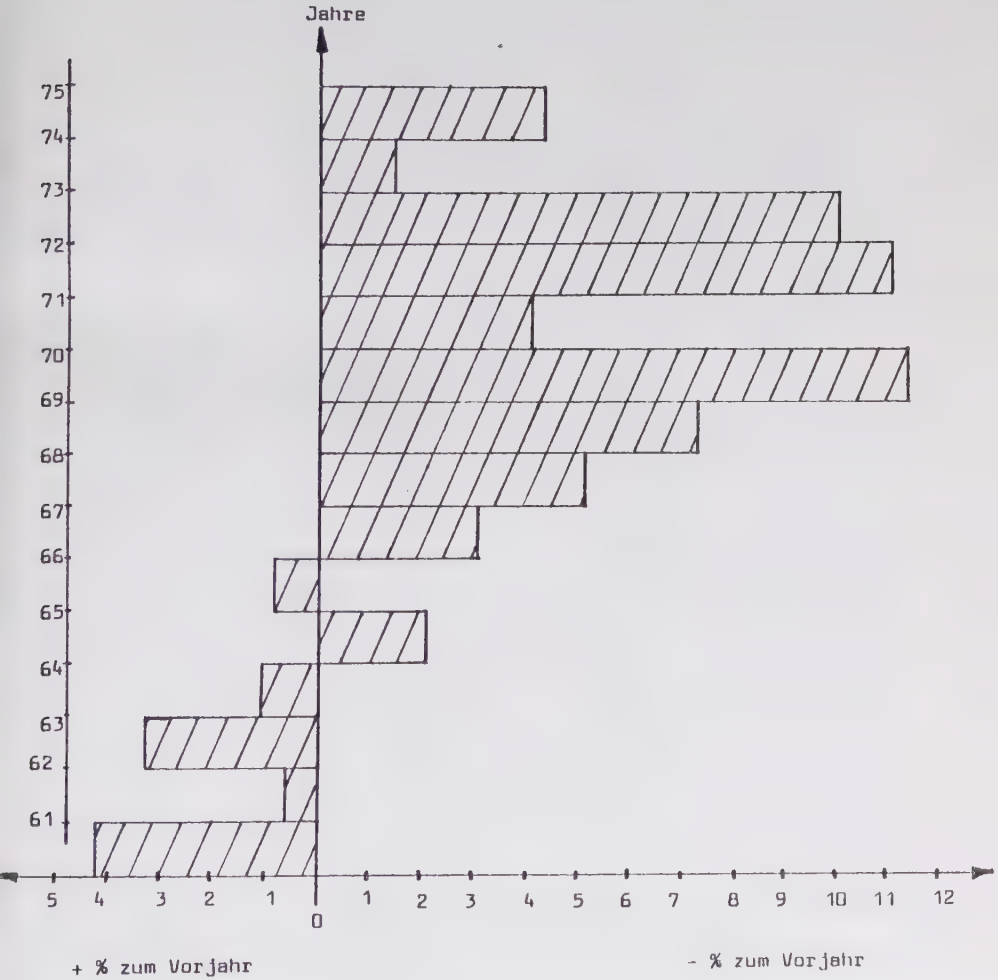
Inwieweit finanzpolitische und/oder demographische Entwicklungen ("Inflationäre Prozesse", "Pillenknick", "Lehrerschwemme") diese Tendenzen verstärken, wird von den beteiligten Interessengruppen unterschiedlich gewertet und interpretiert, was nicht immer zu einer Versachlichung der Gesamtdiskussion beiträgt und beigetragen hat.

---

1) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H., a.a.O., 1976[1], S. 12 ff.

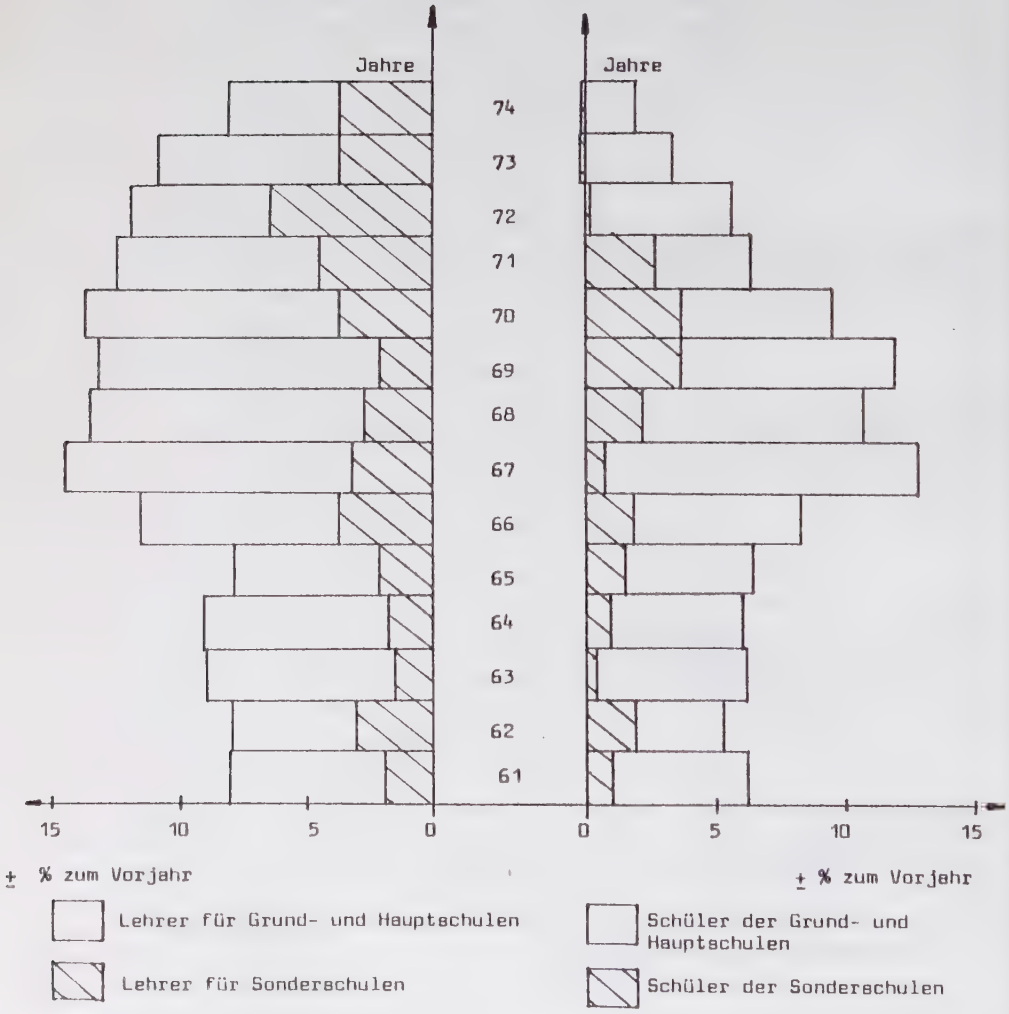
Abbildung 1:

Geburtenentwicklung in der BRD von 1961 - 1975[1] (in ± % Veränderungen zum Vorjahr):



1) Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistische Jahrbücher für die BRD, Wiesbaden, für die betreffenden Jahre.

Abbildung 2: Schüler-/Lehrerzahlen in der BRD von 1961 - 1974 für Grund-, Haupt- und Sonderschulen[1] (in ± % Veränderungen zum Vorjahr):



(Prozentangaben unkorreliert)

1) Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistische Jahrbücher für die BRD, Wiesbaden für die betreffenden Jahre.

Die gesamtwirtschaftliche Entwicklung und damit der Einfluß auf die Höhe der Haushalte öffentlich-rechtlicher Gemeinwesen sowie der Einkommen der Einzelhaushalte, signalisieren in den letzten Jahren ein äußerst labiles Gleichgewicht.

Prognosen der zukünftigen Entwicklungen werden durch eine zunehmende Zahl von Imponderabilien erschwert. Es erscheint heute unmöglich, bildungspolitische Reformen vollkommen koordiniert mit einer entsprechenden Beschäftigungs-, Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik durchzuführen. Möglich erscheinen Abstimmungen und nachträgliche Korrekturen.[1)]

Exemplarisch für die wirtschaftliche Entwicklung seien "Bruttosozialprodukt" und "Arbeitslosenzahlen" dargestellt (vgl. S. 8).

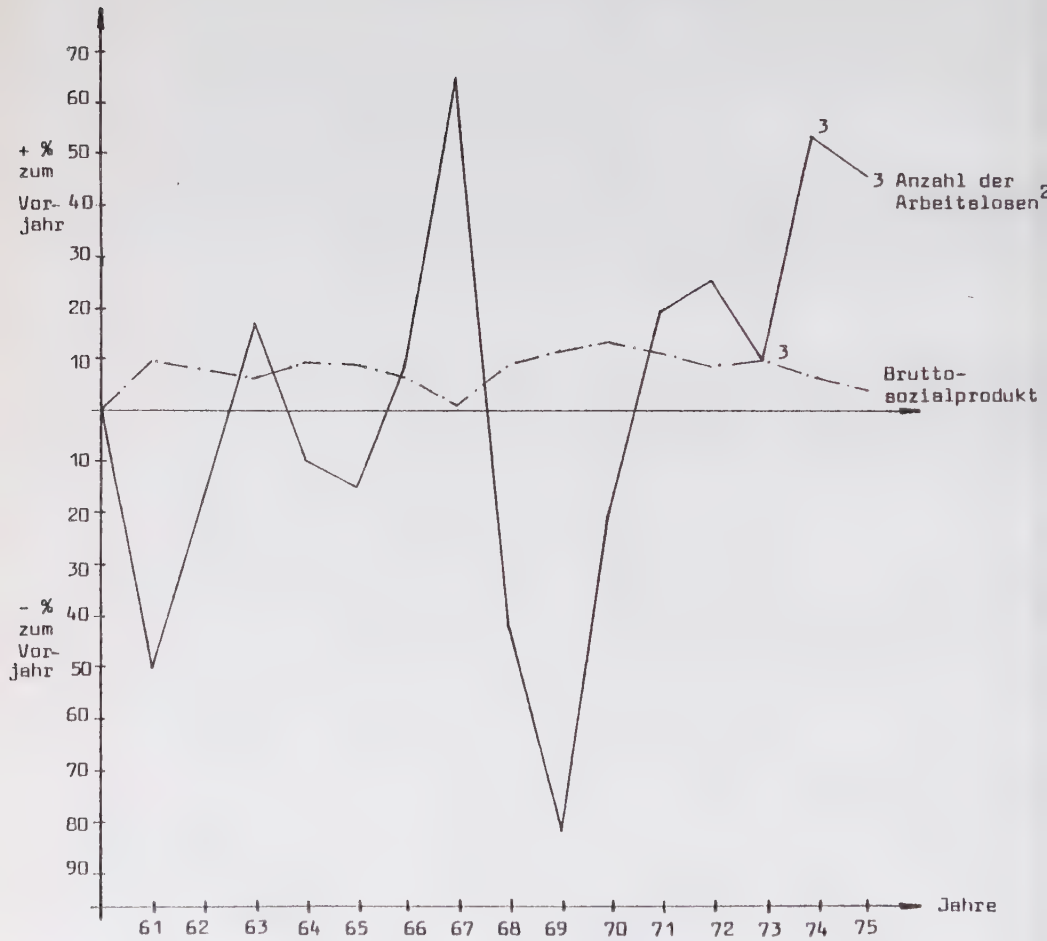
Reformen müssen finanziert werden. Aber gerade im Bereich des Bildungswesens ist eine Verknappung der Ausgaben aus langfristigen gesellschaftlichen Interessen kaum zu rechtfertigen. Ein Staat, der wie die BRD mit ihrem hohen Prozentanteil[2)] des Außenhandels am Sozialprodukt nur durch ein außergewöhnliches know how in der Lage ist, seine Aufgaben zu erfüllen, kann eine derartige Strategie sicher nicht befürworten.

---

1) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H., a.a.O., 1976[1], S. 74

2) Der Anteil der Gesamtausfuhr am BSP betrug 1975 21,3 %

Abbildung 3: Entwicklung des BSP und der Anzahl der Arbeitslosen (Jahresdurchschnitt) in der BRD von 1961 - 1975[1] (in ± Veränderung zum Vorjahr):



1) Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Statistische Jahrbücher für die BRD, Wiesbaden, für die betreffenden Jahre.

2) Schwankungen der Arbeitslosenzahlen wurden isoliert erfaßt, ohne auf die entsprechende Wohnbevölkerung zu schließen.

3) Vorläufige Zahlen.

Es ist wahrscheinlich, daß an der Steigerung der Bildungsausgaben im wesentlichen Expansionskosten und allgemeine Gehaltssteigerungen beteiligt sind, die eigentlichen Reformkosten wirken sich dagegen eher marginal aus.[1)]

Bei näherer Untersuchung der gestiegenen öffentlichen Aufwendungen für Bildung und Wissenschaft läßt eine Aufspaltung des Gesamtetats eine starke Betonung des Hochschulsektors erkennen.

Tabelle 1: Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung und Wissenschaft für die Jahre 1968 - 1974 in der BRD (+ % zum Vorjahr)[2)]:

Jahre	Insges.	Schulwesen	Hochschulwesen	Grund-, Haupt- und Sonderschulen	Gymnasien
1968	6,4	5,9	8,2	4,9	8,9
1969	13,6	13,5	15,3	12,2	15,7
1970	17,7	16,2	23,0	13,6	14,1
1971	20,9	21,5	19,0	18,7	18,0
1972	12,1	11,8	13,3	8,5	8,4
1973	11,8	10,2	15,7	11,1	12,9
1974[3)]	14,2	14,5	13,8	10,8	12,6

1) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H., a.a.O., 1976[1], S. 74

2) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung im Zahlenspiegel, Wiesbaden 1977, S. 175

3) vorläufige Zahlen

Die Steigerungsraten für Grund-, Haupt- und Sonderschulen bleiben im internen Vergleich hinter den allgemeinen Budgeterhöhungen des Schulwesens zurück, der Schwerpunkt der Reform- und Ausbaubestrebungen dürfte in anderen Bereichen zu suchen sein, z.B. im gymnasialen Sektor.

Eine Diskussion bzw. der Versuch einer zahlenmäßigen Erfassung des zukünftigen Lehrerbedarfs erscheint müßig.[1] Es ist nur natürlich, daß Lehrergewerkschaften mit anderen Zahlen argumentieren als die Kultusministerien, die nach H. Becker häufig das für Lehrerbedarf halten, was finanzierbar erscheint.[2]

In den Bedarfsrechnungen des Kultusministeriums für NRW heißt es[3]:

1. Die Lehrerversorgung in der Grundschule hat so schnell verbessert werden können, daß zum

---

1) Zur Bedarfsberechnung des künftigen Lehrerbedarfs vgl.:
   a) Schriftenreihe des Kultusministeriums: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Statistik des Bildungswesens 1950 - 1985, Heft 23, Köln 1974[3];
   b) Schriftenreihe des Kultusministeriums: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW, Lehrerbedarf und Lehrerbestand an den Schulen des Landes NRW 1960 - 1990, Heft 30, Köln 1976[5].

2) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R. Gotz, P., Maier, H., a.a.O., 1976[1], S. 19

3) Schriftenreihe des Kultusministeriums: a.a.O., Heft 23, 1974[3], S. 44

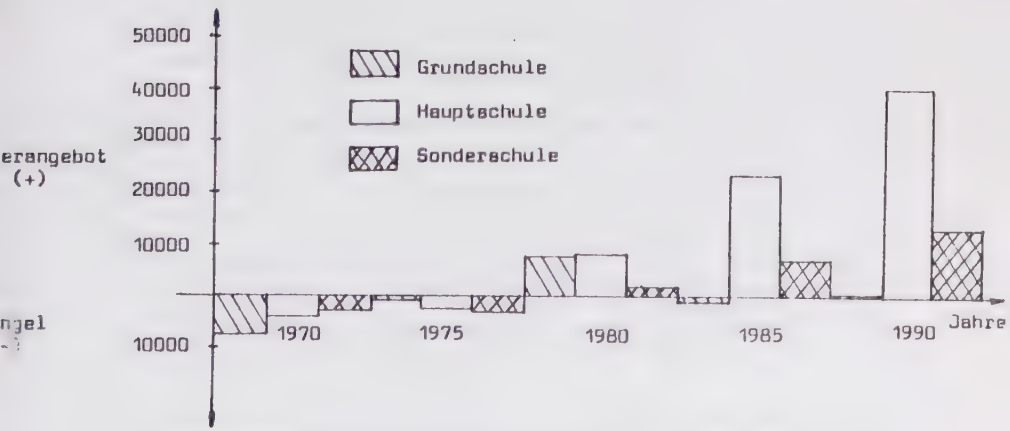
Schuljahresbeginn 1976/77 bis auf einen geringfügigen Rest alle Stellen des Grundschulbereiches besetzt werden können. Trotz verbesserter Schüler-Lehrer-Relationen wird der Stellenbedarf bis zum Jahre 1980 weiter sinken.

2. Für die Hauptschule sind zum Schuljahr 1976/77 ebenfalls die verfügbaren Lehrerstellen fast restlos besetzt. Bis 1985 wird das zur Verfügung stehende Potential fast doppelt so hoch sein wie der Bedarf.

3. Für 1980 ist ein erhebliches Mehrangebot an Sonderschullehrern zu erwarten.

Inwieweit prognostizierter Bedarf und zu erwartendes Angebot einander entsprechen, läßt sich an den Berechnungen des Kultusministers für NRW verdeutlichen:

Abbildung 4: Lehrerbedarf - Lehrerbestand 1970 - 1990[1] in NRW:



1) Schriftenreihe des Kultusministers: a.a.O., Heft 30, 1976[5], S. 47 ff.

Da beide Größen divergieren, wurde die 1972 durch Staatsvertrag errichtete "Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen" (ZVS) zum Wintersemester 1975/76 auch mit der Vergabe von Lehramtsstudiengängen beauftragt.

Die Auswirkungen des Numerus-Clausus für Schüler und Studenten und damit für das Gelingen der Bildungsreform sind unübersehbar. Zwar scheinen Reglementierungen für bestimmte Studienfächer nötig, die Frage, ob gerade die Durchschnittsnoten im Abitur als Anzeiger für Berufseignung und Berufserfolg gewertet werden können, dürfte kritisch zu beantworten sein.

Tabelle 2 zeigt exemplarisch die Entwicklung der Studentenzahlen der PH-Ruhr in Dortmund. Der starke Zuwachs der HPH-Studenten zum WS 1974/75 kann als Ausweichreaktion auf die Einführung des Verteilungsverfahrens für Grund- und Hauptschulen gedeutet werden, der anschließende Rückgang durch die Einführung des Auswahlverfahrens (WS 75/76 für Grund-, Haupt- und Sonderschulen) erklärt werden.

---

1) Zur Problematik der Hochschulzugangsberechtigung vgl.:

   a) Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission - Bericht 75, Entwicklungen im Bildungswesen, Bonn 1975, S. 71 f.

   b) Hitpass, J.: Schulreform, Schülerauslese und Hochschulzulassung, Stuttgart 1977

   c) Beiträge in: Psychologie heute, 2. Jg., Heft 10 und 11, 1975; 3. Jg., Heft 6, 1976

Mit dem Auslaufen der Möglichkeit zur "Begabtensonderprüfung" (Erlaß vom 26.2.75, letzter Meldetermin 1.3.76) wirkt eine weitere indirekte NC-Restriktion auf die Studentenzahlen der folgenden Jahre.

Tabelle 2: Entwicklung der Studentenzahlen der PH-Ruhr in Dortmund für die WS 1969/70 - 1977/78[1]:

PH (Allgemeine Abteilung) Zunahme/Abnahme in % zum Vorjahr	HPH (Abteilung Heilpädagogik-Sondererziehung und Rehabilitation) Zunahme/Abnahme in % zum Vorjahr
WS 69/70 + 19,6	+ 11,2
70/71 - 5,2	+ 4,2
71/72 + 7,6	+ 44,2
72/73 + 8,2	+ 25,8
73/74 + 7,1	+ 6,2
74/75 + 6,7	+ 37,5
75/76 + 10,5	+ 17,2
76/77 + 23,5	- 1,9
77/78 + 2,4	- 1,4

Die Lehramtsstudenten werden durch die Einführung des Verteilungsverfahrens nach "sozialen Gesichtspunkten" auf die verschiedenen Hochschulorte verteilt, d.h., dem einzelnen wird die Möglichkeit genommen, nach seinen spezifischen Interessenlagen (bestimmte Dozenten, "pädagogische Richtungen" usw.), seinen ihm adäquaten Hochschulort zu wählen, der daneben auch bestimmten soziokulturellen Ansprüchen genügt.

1) Entwicklung der Studentenzahlen entnommen aus: PH-Ruhr in Dortmund (Hrsg.), Personal- und Vorlesungsverzeichnisse

Zusätzlich tritt durch die Einführung des Auswahlverfahrens die Komponente "Leistung" hinzu, die gerade bei zukünftigen Lehrern unter Berücksichtigung des pädagogischen Anspruches und der damit verbundenen Einstellungen fragwürdig erscheint.

Als "Bedarfsdeckung der Wirtschaft mit qualifizierten Arbeitskräften" läßt sich die bildungspolitische Konzeption der 50iger Jahre charakterisieren. Der der erlangten Ausbildung adäquate Arbeitsplatz schien ein Leben lang gesichert.

Flexibilität und Mobilität charakterisieren die heutige Berufswelt.[1] Niemand darf davon ausgehen, daß er nach abgeschlossener Berufsausbildung eine Arbeit findet, die seinen Fähigkeiten, seinem Bildungsgrad und seiner Neigung entspricht, d.h. die Systembindung Bildung - Beschäftigung ist nicht mehr gewährleistet. Arbeitslosigkeit, Unzufriedenheit, Über- bzw. Unterforderung im Beruf haben nicht nur finanzielle Auswirkungen, sie erfordern ein Umdenken auf vielen Gebieten des täglichen Lebens, ein Umdenken, das sich an Unsicherheit und Risiko zu orientieren hat.

---

1) Das steht im Gegensatz zur bildungspolitischen Landschaft, in der das föderalistische System mit den unterschiedlichsten "pädagogischen Konzepten" als Mobilitätshemmnis angesehen werden muß.

Die Vermittlung von Faktenwissen, die immer noch zu beobachtende isolierte fachspezifische Behandlung von Lehrinhalten sowie die weiterhin geäußerte Forderung nach Erweiterung des Fächerkanons scheinen mit diesen Ansprüchen nicht vereinbar. Es gilt, Handlungsstrategien, die an den konkreten situativen Bedürfnissen der Schüler orientiert sind, zu vermitteln, das bedeutet auch die Förderung sozialer Kompetenz.

Die Darstellung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen mit Akzenten auf bildungspolitisch relevanten Sachverhalten sei im folgenden durch eine kurze Chronologie der Bildungsreform konkretisiert.

2.2. Abriß der Bildungsreform

1977 charakterisiert Hitpass die aktuelle bildungspolitische Situation der BRD wie folgt[1]:

- Austrocknung der Hauptschule
- Ausbauflut integrierter Schulformen
- Überschwemmung der Gymnasien
- Dammbruch an der Schwelle zur Hochschule.

Fast in Vergessenheit geraten sind die Auslöser der Schulreformbestrebungen, "die Unzufriedenheit mit der Leistungsbewertung, mit der Aufnahme und Auslesepraxis für die weiterführenden Schulformen, wegen der damit schicksalhaft verbundenen Vergabe von Lebenschancen"[2] und die von Dahrendorf formulierte Maxime der "Bildung als Bürgerrecht".[3]

1960 wurde auf dem Kongreß der Deutschen Lehrerverbände ein Katalog von Programmpunkten zur Reform des Schulwesens vorgelegt, der als "Bremer-Plan" in Verbindung mit dem bereits 1959 veröffentlichten "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" (Gutachten des Deutschen Ausschusses

---

1) Hitpass, J.: a.a.O., 1977, S. 7

2) Hitpass, J.: a.a.O., 1977, S. 11

3) Dahrendorf, R.: Bildung als Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965

für das Erziehungs- und Bildungswesen) die Diskussion um die Neugestaltung des Schulsystems erstmals konkretisierte.[1)]

Während der Rahmenplan im Anschluß an die 4-jährige Grundschule eine - zur Auslese für die verschiedenartigen weiterführenden Schulen bestimmte - Förderstufe vorsieht, die nur von einem Teil der Kinder (die nicht vom 5. Jahrgang in die "Studienschule" wechseln) durchlaufen werden muß, lehnt der Bremer-Plan die "Begabtenauslese" auf dieser Stufe ab. Er plädiert für eine für alle Schüler obligatorische "Mittelstufe", in der eine Differenzierung nach Leistungsgruppen die Eignung der Kinder für verschiedene Oberschulzweige feststellen soll. Mit der Vorstellung von der "Einheit des Bildungswesens" entfernt sich der Bremer-Plan vom Rahmenplan, der das berufsbildende Schulwesen und den 2. Bildungsweg bis auf kleinere Andeutungen ausklammert.

Die Einführung der Mittelstufe, die 10-jährige Volksschulpflicht und die im 9. und 10. Schuljahr der "Werk-Oberschule" erfolgende Berufsausbildung zur Überleitung in das Arbeitsleben manifestiert den leitenden Grundgedanken des Bremer Planes, den bestehenden Zwang zur frühzeitigen Berufsentscheidung aufzulockern, den Entscheidungstermin hinauszuschieben und damit eine bessere Orientierung über die einzuschlagende Schullaufbahn zu gewährleisten.

---

1) Vgl. a) Bungardt, K.: Der "Bremer-Plan" im Streit der Meinungen, Frankfurt/Main 1962;

b) Deutsches Institut für Bildung und Wissen: Stellungnahme und Gegenvorschlag zum "Rahmenplan", Düsseldorf 1960[2]

Startgleichheit und die Wahl einer den Fähigkeiten und dem Leistungswillen entsprechenden Schullaufbahn sollen jedem Schüler seine individuelle Chance bieten. Der Konsens beider Pläne liegt im Bestreben, einen Schulaufbau zu verwirklichen, dessen Struktur den neuen Erfordernissen geöffnet ist; sie wollen eine Schule, deren Inhalte, Ziele und Formen mit pädagogischen Erkenntnissen übereinstimmen und die den Bildungsbedürfnissen der Gesellschaft angepaßt ist.[1)]

Ein Wandel der Einstellungen zur Schule ist zu vollziehen:

> "die Schule einer Kulturnation muß zur Schule einer Industrienation werden." [2)]

Die Legitimation dieses Wandels wird aus der politischen Brisanz der Benachteiligung der BRD im Vergleich zu anderen Ländern, gemessen an der Abiturientenzahl, hergeleitet. Die öffentliche Diskussion läßt drei Grundtendenzen erkennen[3)]:

1. eine generell konservative, die ihre Reformbestrebungen aus der neuhumanistischen Diskussion der 50iger Jahre ableitet, d.h. das Modell der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" nicht in Frage stellt, und die

---

1) Bungardt, K.: a.a.O., 1962, S. 11
2) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 157
3) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 157 ff.

entsprechenden Bildungsziele "Mithelfen", "Mitverantworten" und "Mitmenschlichkeit" proklamiert, gleichzeitig die Intention verfolgt, "Individualität" als Ziel von Bildung anzusehen, um die "Geistlosigkeit der Arbeitswelt" zu überwinden;

2. eine politische, die auf dem Hintergrund der Gleichheitsgarantie des Grundgesetzes argumentiert, wobei eine Diskrepanz zwischen industrieller und gesellschaftlicher Entwicklung gesehen wird;

3. eine ökonomische, die die wirtschaftlichen Interessen einer pluralistischen Industriegesellschaft in den Vordergrund der Diskussion stellt, unter anderem den Aspekt der Konkurrenzfähigkeit dem Ausland gegenüber.

Argument zwei und drei werden aus strategischen Gründen zusehends vermengt, geht es doch darum, sowohl die Wirtschaftsstruktur als auch die Loyalität der Staatsbürger zu erhalten.

Rahmenplan und Ausrufung des Bildungsnotstandes führten bis 1965 zu Veröffentlichungen mit dem Tenor: für die wirtschaftliche Entwicklung sind mehr qualifizierte Arbeitskräfte nötig, also sind "Begabtenreserven" zu mobilisieren.

In dieser Situation versucht Dahrendorf, die ökonomische Bindung der Expansion in Frage zu stellen und propagiert das politische Motiv des

"Grundrechtes auf Bildung".[1)]

Die mit dem "Hamburger Abkommen" des Deutschen Ausschusses verbundene Forderung nach Vereinheitlichung des Schulwesens in der BRD scheitert an Kompetenzproblemen, das Abkommen von Bund und Ländern zur Errichtung des "Deutschen Bildungsrates" stellte daher die weitgehendst mögliche Lösung dar.[2)] Als Ziel dieser Kommission wurde die Erarbeitung eines Bildungsstrukturplanes erwartet, von dem erhofft wurde, daß er wegen seiner wissenschaftlichen Begründung mehr Verbindlichkeit erlangen könne.[3)]

Das Ergebnis der im Mai 1969 vorgenommenen Grundgesetzänderung (Art. 91 a und 91 b) ist die Einsetzung der "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung" im Juli 1970.[4)]

Als Vorbereitungsschritt zu einem "Gesamtplan der Bildung" wird die Veröffentlichung der Bildungskommission zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" im Januar 1969 gewertet.

---

1) Dahrendorf, R.: a.a.O., 1965
2) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 174
3) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 175
4) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 178

Becker formuliert:

"Die Umstellung von einem dreigliedrigen Schulsystem auf ein Gesamtschulsystem erfordert ein intensives Umdenken bei Lehrern, Eltern und Schüler...., (so) daß es unmöglich wäre, die Gesamtschule mit einem Schlag erfolgreich einzuführen..... Wir wissen heute, daß weder Eignung, noch Bedarf, noch Neigung feststehende Größen sind, sondern daß sie alle drei von den verschiedenen Umweltbedingungen beeinflußt werden können."[1)]

Differenzierung ist das Merkmal der Gesamtschule, Förderung eines jeden einzelnen bis zum Höchstmaß seiner Leistungsfähigkeit und die damit verbundene Schwierigkeit der "objektivierten Leistungsmessung" stellen das zu lösende Kernproblem dar. Anders: demokratische Differenzierung steht und fällt mit objektiver individueller Leistungsmessung.[2)] Außer dem Einüben in gemeinsame Leistungen geht es um Lernen im Umgang mit heterogenen menschlichen Kräften und Fähigkeiten - um soziales Lernen.[3)]

Der 1970 vorgelegte Strukturplan der Bildungskommission soll der Verwirklichung "realistischer Zielfunktionen" dienen. Von den Verfassern werden

---

1) Becker, H.: Ein Gesamtplan für die Bildung, in: Zeit 43/69, S. 65 ff.

2) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 190 ff.

3) Roth, H.: Zur Diskussion über die Gesamtschule, in: Die Deutsche Schule, 60 Jg., 1968, S. 569 ff.

folgende Schwerpunkte gesetzt[1]:

- Ausbau der vorschulischen Erziehung
- Gleichrangigkeit der Schullaufbahnen im Sekundarbereich
- die Teilnahme aller Fünf- bis Zehnjährigen an vollzeitschulischen Bildungsveranstaltungen
- Einheit von theoretischer und praktischer Bildung.

Die notwendigen Veränderungen zur Realisierung des Konzeptes der Sekundarstufe 1, das "zehnte Bildungsjahr", wird an der entscheidenden Stelle unter "Verwirklichung" nicht einmal erwähnt, es wird vorausgesetzt.

Als kurzfristiges Ziel wird die Umgestaltung der Eingangsklassen (5 und 6) von Sekundarschulen im Sinne des Prinzips der Orientierungsstufe postuliert.[2] Noch im Jahre 1970 erscheint der Kultusministerkonferenz (KMK) als mögliche Schwierigkeit bei der Erfüllung der Reformbestrebungen eine genügende Anzahl von Lehrern zu gewinnen.[3]

Unterstützung erhalten die Reformbestrebungen durch den Bildungsbericht '70 der Bundesregierung,

---

1) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 19

2) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 259

3) Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Strukturplan für das Bildungswesen: Sammlung der Beschlüsse der KMK, Leitzahl 72, 1970 , S. 321

der unter "Zielvorstellungen" die programmatischen Teile des Strukturplanes enthält.[1)]

Als Aufgabe der Bund-Länder-Kommission wird die Erarbeitung eines umfassenden Bildungsplanes innerhalb Jahresfrist gefordert, aber erst im Oktober 1971 kann ein Zwischenbericht vorgelegt werden, der endgültig verwässert wird, als Finanzexperten die Kosten der Reformen abschätzen und "Vorschläge zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen" vorlegen[2)]:

- die Verbesserung im Elementarbereich
- die Berufliche Bildung bis zum Abschluß des Sekundarbereiches II
- die Einführung der Orientierungsstufe
- ein Ausgleich des Lehrerbedarfs
- Erweiterung der Kapazität im Hochschulbereich.

Die endgültige Vorlage des Bildungsgesamtplanes 1973 geht vom fiktiven Hauptziel der "Einheitlichkeit des gesamten Bildungswesens innerhalb des Gültigkeitsbereiches des Grundgesetzes aus" und verkennt dabei völlig die föderalistischen Strukturen im System.

---

1) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht 70, Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn 1970, S. 10 f.

2) Doerger, U.: a.a.O., 1976, S. 266

In der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (von Juli 1972) folgen die Kultusminister den Empfehlungen der Bildungskommission nur eingeschränkt. Sie beziehen sich zunächst auf die Reform der gymnasialen Oberstufe, die nach wie vor als Vorbereitungsstufe für den Übergang zur Hochschule dient und den berufsbezogenen Aspekt vernachlässigt.

Im Bericht '75 der Bildungskommission wird ein Resümee der bisherigen Entwicklungen gezogen und werden vor allem Fragen der Übergänge zwischen den Stufen des Bildungssystems und zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem behandelt. Er läßt den "weiten Bedarf an bildungspolitischer Beratung erkennen".[1)]

Diese kurze Chronologie der Reformbestrebungen mußte auf Einzelaspekte bzw. ausführliche Darstellungen verzichten. Die Frage, die im Anschluß zu beantworten sein wird, ist die nach den Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher und bildungs-(reform)politischer Art auf die Ausbildung der Lehramtsstudenten in beiden Ausbildungsphasen.

---

1) Deutscher Bildungsrat: Bericht 75, a.a.O., 1975, Vorwort S. 11

2.3. Beschreibung der Ausbildungssituation von Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen

Die nach 1970 forcierten Bestrebungen, zur Realisierung der Reformbestrebungen mehr Lehrer zu gewinnen, führten Mitte der 70iger Jahre durch Modifizierung der Prognosewerte zu gravierenden Veränderungen. Bedarf und Bestand laufen nicht deckungsgleich, die allgemeine "Bildungseuphorie" relativiert sich.

Numerus - Clausus - Restriktionen vor Antritt des Studiums, veränderte Studien- und Prüfungsbedingungen und Wartezeiten nach Ablegung des Ersten Staatsexamens bis zur Aufnahme in ein Bezirksseminar für die 2. Phase der Ausbildung charakterisieren die Situation.

Es scheint, als werden Personal- und Sachmittel im Hochschulbereich weniger bereitwillig zur Verfügung gestellt. Als Indiz seien die im Haushaltsetat ausgewiesenen Stellen für "Wissenschaftliche Assistenten (H 1)" der PH-Ruhr in Dortmund angeführt, deren Zahl seit 1973 stagniert, obwohl die Studentenzahlen weiterhin zunehmende Tendenz aufweisen.[1)]

---

1) Die Statistik der PH-Ruhr in Dortmund wurde vom Planungsreferenten der Hochschulverwaltung, Herr Dr. Heuchert, zur Verfügung gestellt, wobei keine Aussage über die tatsächliche Besetzung der Stellen gemacht werden kann.

Tabelle 3:

Jahre	Anzahl der H1-Stellen an der PH Ruhr in Dortmund
1973	101
1974	101
1975	101
1976	99
1977	100

Wie die Konzeption des Referentenentwurfes über eine Integration der Lehrerausbildungsreform zu bewerten ist, bleibt abzuwarten.

Erste Auswirkungen dieser Politik zeigen sich bereits in den Schulen. 1974 wollten noch 13 % der Abiturienten Lehrer an Grund-, Haupt- oder Sonderschulen werden, 1976 waren es nur noch 3,7 %. Vielleicht wird dieser Attraktivitätsverlust des Lehrerberufes eines Tages fatale Folgen haben, nämlich dann, wenn der jetzige Schülerberg der Sekundarstufe I ins heiratsfähige Alter kommt.[1)]

Bereits 1976 werden Überlegungen publik, daß mit Einbußen im Realeinkommen der Lehrer zu rechnen sei. Erwägungen, Grund- und Hauptschullehrer von A 12 auf A 11 zurückzustufen und die Vorschläge des Bundeskulturausschusses der CDU (Beurlaubung auf Zeit ohne Bezüge, Aufteilung von Vollzeitplanstellen in Teilzeitplanstellen, freiwillige Frühpensionierung bei entsprechenden Pensionsabschlägen, Abbau des nebenberuflichen Unterrichts durch

1) Heidenreich, R.: Zweidrittel-Verträge - und was dann? in: Neue deutsche Schule, 29. Jahrgang, August 1977, S. 6

Nicht-Lehrer usw.) verdeutlichen die Entwicklung.[1)]

In die gleiche Richtung zielen die vom Verband "Bildung und Erziehung" vorgeschlagenen Lenkungsmaßnahmen für das Lehrerangebot. Das Überangebot soll durch entsprechende Anstellungskriterien (Ergebnis der Zweiten Staatsprüfung, Zeitpunkt der Zweiten Staatsprüfung, Ergebnis der Ersten Staatsprüfung, soziale Gesichtspunkte usw.) mittels Punktsystem zeitlich gestreut werden, eine flexible Altersgrenze eingeführt, sowie durch Änderung des § 48 a des Beamtenrechtsgesetzes eine Bindung der Teilzeitbeschäftigung an Geschlecht und soziale Bedingungen aufgehoben werden.[2)]

Unsicherheit und Angst über die berufliche Zukunft verschlechtern das Klima an der Hochschule und in der Zweiten Ausbildungsphase. Kapazitäten von Ausbildungsgruppen in Gesamtseminaren mit über 200 Referendaren lassen die Frage offen, ob die Qualität der Ausbildung überhaupt noch den Ansprüchen des LABG (Lehrerausbildungsgesetz) genügen kann.[3)]

---

1) Bonner Redaktion der Hannoverschen Presse: CDU will Lehrerberg mit mehr Teilzeit - Planstellen abbauen, in: Hannoversche Presse vom 27.2.76, S. 6

2) Balduin, A.: Zehnjahresplan gegen die Lehrerarbeitslosigkeit, in: Schule heute, 16. Jg., 2/1976, S. 4 ff.

3) Heidenreich, R.: Zweidrittel-Verträge - und was dann? in: Neue Deutsche Schule, a.a.O., 1977, S. 273

Die Wartezeit zwischen Studienabschluß (1. Staatsexamen) - Referendardienst - Anstellung, die EDV-Zuweisung der Referendare an die betreffenden Seminarorte und die damit verbundene Auflösung soziokulturell gewachsener Bindungen haben dazu beigetragen, daß Referendare häufig ihre zweite Ausbildungsphase erst gar nicht beginnen.

Gespräche mit Lehramtsanwärtern ergaben, daß Seminar- und Fachleiterbeurteilungen, Schulbeurteilungen durch Ausbildungslehrer, Konkurrenzdruck unter den Referendaren neben der häufig erstmals erfahrenen Berufssituation und der allgemeinen beruflichen Unsicherheit zu im Einzelfall so hohen physischen und psychischen Belastungen führen, daß die Ausbildung abgebrochen wird.

Erlasse und Denkansätze in der allgemeinen Diskussion, Auswirkungen des Radikalenerlasses, damit das Gefühl der Notwendigkeit politischer Abstinenz, verschärfen die Anforderungen.[1)]

Die Zahl der arbeitslosen Lehrer mit 1. Examen (nicht aufgenommene Bewerber für den Vorbereitungsdienst) lag im Februar 1978 nach Berechnungen der GEW bei mindestens 8000, die der arbeitslosen Lehrer mit 2. Examen (Kriterium der Bundesanstalt für Arbeit: "mit Berufspraxis") wurde im September 1977 mit 4230 ermittelt.[2)]

---

1) Westdeutsche Allgemeine Zeitung, GEW: 20000 Lehrer einstellen, in: WAZ vom 14.3.78, S. 8

2) Sekretariat Arbeitsloser Lehrer beim Hauptvorstand der GEW: Zahlenübersicht der Bundesanstalt für Arbeit, GEW - Material, (78/2/2), Sept. 1977

Durch den Rückgriff auf zeitlich befristete zwei-Drittel Angestelltenverträge oder auf zeitlich noch begrenztere Lehrverträge wird der Lehrer zum Kurzarbeiter und unterliegt damit einer mehrfachen Beschränkung. Die Verträge sind zeitlich begrenzt, das bedeutet Befristung des Beschäftigungsverhältnisses zumeist auf eine relativ kurze Dauer (2 - 3 Jahre), der Stundenanteil wird auf zwei Drittel beschränkt. Für die Betroffenen bedeutet dies nicht nur ein geringeres Nettoeinkommen, sondern zum Teil eine Einschränkung der Sozialversicherungsleistungen bzw. bei einer Stundenzahl von unter 14 Arbeitsstunden den Wegfall jeglicher staatlicher Abgaben an die Sozialversicherungen.[1)]

An den Planungsunterlagen Nr. 61 des Kultusministeriums für NRW vom 31.1.78 lassen sich weitere mögliche Verschärfungen ableiten:

- Einstellungsverschiebung zum Referendardienst vom 1.9. auf den 1.2.
- Verlängerung des Referendardienstes auf 24 Monate
- Erweiterung der Referendartätigkeiten auf Krankheitsvertretungen und Verwaltungsaufgaben
- Einführung von generellen Wartezeiten von mindestens 12 Monaten, sowohl bei Einstellung in den Referendardienst als auch später in den Schuldienst.

---

1) Autorenkollektiv: Lehrerarbeitslosigkeit, in: Arbeitshefte zur materialistischen Wissenschaft, Doppelheft 11/12, Münster 1977

Wenn auch nicht alle der hier aufgeführten Änderungen bereits 1976 konkret vorlagen, so erscheint es dennoch wichtig, die bereits bestehenden Ansätze und Vorschläge in obigen Kanon aufzunehmen, da ihre Wirkung auf Lehramtsstudenten bereits in der Überlegungs- und Diskussionsphase gegeben war.

Unzufriedenheit herrscht auch auf anderen Gebieten.

""Die Curriculumreform macht uns zu Instrumenten detaillierter Anweisungen", klagen die einen. "Die Orientierung auf Lernziele macht uns abhängig von den Ideologien, die jeweils im Ministerium beliebt sind."

Die anderen klagen darüber, daß die Veränderung der Lehrinhalte sie zwingen, sich laufend ihre Stoffe selbst zu suchen, wo sie früher einfach dem Lehrbuch folgen konnten." 1)"

Der Abbau kognitiver Dissonanzen zwischen theoretischem Anspruch und Möglichkeiten des Schulalltags ist vor allem für junge Lehrer von erheblicher Brisanz.

"Die von der Hochschule mitgebrachten Verhaltensdispositionen finden in der neuen Umgebung (Schule) häufig keinerlei Bekräftigung oder Verstärkung mehr." 2)

---

1) Becker, H.: Die Bildungsreform geht weiter, in: Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H., Die Bildungsreform - eine Bilanz, Stuttgart 1976[1], S. 11

2) Koch, J.J., Pfeifer, H.: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Die Deutsche Schule 7/8, 1971, S. 441

Sieht man die Tendenz, der Hauptschule möglichst viele Schüler zu entziehen, damit mehr Kinder länger auf bessere Schulen gehen können, bleibt den Lehrern dieser Schulform häufig nur die Resignation der bloßen Pflichterfüllung.

Sind Studenten, die unter diesen Bedingungen ein Lehramtsstudium aufnehmen, durch besondere Persönlichkeitseigenschaften gekennzeichnet?

Welche Motive können unter derartigen Bedingungen ein Lehramtsstudium sinnvoll erscheinen lassen?

Eine kurze Einführung in allgemeine Modellansätze der Persönlichkeitspsychologie (verbunden mit der Vorstellung bereits vorhandener spezifischer Untersuchungen zur "Lehrerpersönlichkeit") gehen der Darlegung des Untersuchungsansatzes voraus, der obige Fragestellung zum Ausgangspunkt hat.

3. Persönlichkeitsmodelle

3.1. Allgemeine Modellansätze

Bestände Einigkeit darüber, was unter "Persönlichkeit" zu verstehen ist, würde die Gegenstandsbestimmung der Persönlichkeitspsychologie kaum Schwierigkeiten bereiten. Da allerdings höchst unterschiedliche Sachverhalte mit diesem Terminus verbunden sind, Definitionen zum eigenen Gebrauch ohne genügende Analyse bestehender Begriffsbestimmungen erarbeitet werden und vorausgesetzt wird, daß jeder weiß, was Persönlichkeit ist, kann von einer Klarheit der Gegenstandsbestimmung nicht die Rede sein.

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes "persona" - gleich Theatermaske - wurde im Sinne des platonischen Gedankengutes (von der Welt als einem Theater, in der der Mensch Rollen spielt, also nicht "Selbst" ist) ausgeweitet und bei Cicero als "die übernommene Rolle im Spiel des Lebens" gedeutet.

In diesem Sinne behält C. G. Jung dieses Wort bei, wenn er von "persona" als "einer Maske zum Verstecken der Individualität"[1] spricht.

---

1) Jung, C. G.: Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten, Zürich 1945⁴, S. 63

In der christlich-theologischen Sprachwelt verlor "persona" die Bedeutung des Maskenhaften, Unechten, das abgeleitete Substantiv "personalitas" (in der deutschen Mystik mit "Persönlichkeit" übersetzt) impliziert die göttliche, unsterbliche Seite des Wesens. In säkularisierter Form bleibt Persönlichkeit weiterhin der rational nicht voll erfaßbare, nicht zur meßbaren Natur des Menschen zählende Teil.[1)]

Während die Begriffsnuance "Person" ins Triviale abrutscht, die geisteswissenschaftliche und Ganzheitspsychologie das Einzigartige eines jeden Menschen begriffsbestimmend macht, meint das angelsächsische "personality" die Gesamtheit der seelischen und körperlichen Merkmale von Menschen.

Der von T. Herrmann[2)] gegebene Überblick über Persönlichkeitsdefinitionen macht die Uneinheitlichkeit, ja Gegensätzlichkeit dieser Ansätze deutlich. Einmal wird die Konstanz der Persönlichkeitsstruktur betont (Wellek), zum anderen ihr Prozeßcharakter (Thomae: "Persönlichkeit ist der Inbegriff aller Ereignisse, die sich zu einer individuellen Biographie zusammenschließen."[3)]

---

1) Zur Wortentwicklung "Persönlichkeit" vgl.:
   a) Herrmann, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen 1969, S. 19 ff.
   b) Koch, M.: Die Begriffe Person, Persönlichkeit und Charakter, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen 1960^2, S. 4 ff.
   c) Allport, G.W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim am Glan 1970, S. 22 ff.

2) Herrmann, T.: a.a.O., 1969, S. 23 ff.

3) Thomae, H.: Persönlichkeit, Bonn 1955^2, S. 189

Einmal wird die Persönlichkeit vom Verhalten definiert (Eysenck), zum anderen von gegenwärtigen und vergangenen Reizen (Helson).

Einigkeit besteht bei den meisten Persönlichkeitstheoretikern darüber, daß Persönlichkeit ein bei jedem Menschen einzigartiges, relativ überdauerndes und stabiles Verhaltenskorrelat ist. [1)]

"Persönlichkeit ist die dynamische Organisation derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die sein charakteristisches Verhalten und Denken determinieren." 2)

Da es keine richtigen oder falschen Definitionen gibt, es aber gerade im Bereich der Persönlichkeitstheorie darauf ankommt, welches "Menschenbild" der jeweilige Autor als Grundlage seiner Arbeit betrachtet (bewußt oder unbewußt),wird davon ausgegangen, daß eine Definition von Persönlichkeit nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Theorie bzw. dem jeweiligen Persönlichkeitsmodell gesehen werden kann.

Gegenüber der Vielzahl von Begriffsbildungen und Definitionsversuchen sind komplexe Ansätze der Modelleinordnung in umfassende Systeme kaum zu finden. In Anlehnung an das "Drei-Phasen-Schema" von Cattell[3)] wird in folgender Abbildung eine Einordnung unternommen, wobei Grenzen und Übergänge fließend sind.

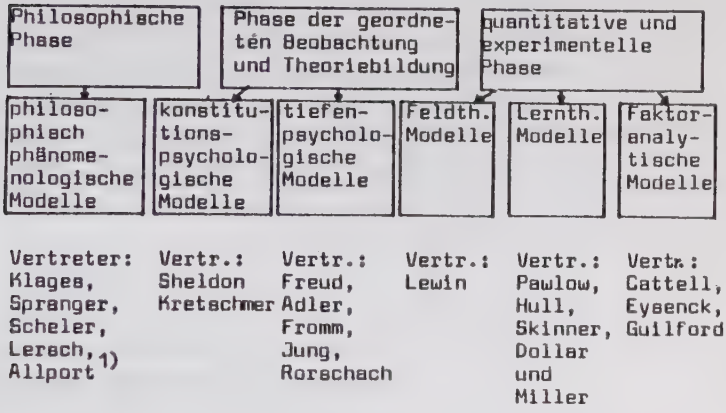
---

1) Herrmann, T.: a.a.O., 1969, S. 25

2) Allport, G.W.: a.a.O., 1970, S. 28

3) Cattell, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit, Weinheim/Basel 1973, S. 19 ff.

Abbildung 5: Einordnung von Persönlichkeitsmodellen in ein umfassendes System:



Die Beschreibung der menschlichen Natur durch Dostojewskiy, Shakespeare oder Goethe haben mit Sicherheit wissenschaftliche Hypothesen über die Persönlichkeit des Menschen inspiriert, ihre Gültigkeit mußte dagegen erst bewiesen werden. Die frühen philosophisch orientierten Theorien konnten und wollten diese Beweisführung nicht liefern. Die Arbeiten von Klages, Scheler, Spranger usw. wurden demgemäß eher als "individuelle Eskapaden der Autoren aufgefaßt"[2] denn als Förderung der psychologischen Forschung.

---

1) Die Zuordnung Allports in die philosophische Phase wird durch die starke Ausrichtung an philosophischem Gedankengut gerechtfertigt. Vgl. dazu: Revers, W.J.: Philosophisch orientierte Theorien, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 4, Göttingen 1960², S. 426

2) Revers, W.J.: Philosophisch orientierte Theorien, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 160², S. 391

Erst die Übernahme wesentlicher Teile dieser Systeme durch Lersch und Allport revidierte diesen Eindruck.

Sprangers Einteilung geht von den in der Menschheit vorherrschenden (bestehenden) Interessen aus; sie bringen Künste, Religionen, wissenschaftliche, soziale und politische Ideen hervor. Dies geschieht, weil ein "Streben nach objektiven Wertgebilden" vorhanden ist. Der Einzelne ist an diesem Schaffensprozeß mehr oder weniger beteiligt, je nach der Wertrichtung, die in ihm vorherrschend ist. Man darf erwarten (da bei jedem seelischen Vorgang der ganze Mensch mit der Gesamtheit seiner Eigenarten und Wertrichtungen vertreten ist), daß die vorherrschende Wertrichtung die übrigen beeinflußt. Genau wie die objektiven Wertgebilde lassen sich die subjektiven Wertrichtungen und mit ihnen die Menschen (bei denen eine dieser Wertrichtungen dominiert) einteilen. Folgende Grundtypen resultieren daraus:

"der theoretische Mensch, der ökonomische Mensch, der ästhetische Mensch, der soziale Mensch, der politische Machtmensch, der religiöse Mensch." [1)]

Während Sprangers Typologie aus Umweltgegebenheiten abgeleitet ist, schließt Klages aus den gegensätzlichen Wesenseigenschaften "Seele - Geist" auf bestimmte Einteilungskriterien.

---

1) Spranger, E.: Lebensformen, Halle 1930[7], S. 442

Triebe haben weder ein Ich noch ein Bewußtsein. Sie sind Lebensfunktionen, die unabhängig vom Bewußtsein ihrer selbst das Verhalten leiten (Kernpunkte im psychischen Dasein des Tieres und des ursprünglichen Menschen). Sie charakterisieren den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Seele und Natur. Beim Ich-bewußten Menschen treten an die Stelle der Triebe Willensziele ("Interessen oder Triebfedern"), die ihren Ursprung im Ich haben und Bewußtsein voraussetzen. In gleichem Gegensatz wie Trieb und Triebfeder stehen Seele und Geist. Seele wird als natürliches Inneres, Geist als das absolute oder exzentrische Außen gesehen, das,was den Menschen der Natur gegenüberstellt. Aus dem Kampf dieser beiden Bereiche erwächst das Bewußtsein. Einteilungskriterium ist das unterschiedliche Überwiegen von Seele oder Geist, ein Kriterium, das es nicht nur ermöglicht, Verschiedenheiten im Charakter verständlich zu machen, sondern auch eine wertende Beurteilung zuläßt.[1)]

Scheler stellt kein geschlossenes Modell vor; er legt Skizzen und Anregungen vor. Über dem vertikalen Schichtaufbau der Person, den Bereichen der Triebe, der Gewöhnung, des Lernens und der "praktischen Intelligenz" (bei Scheler die Stufen des seelischen Lebens) steht beim Menschen (dem Leben insgesamt entgegengesetzt) das Prinzip des Geistes, der personalen Bestimmung.[2)]

---

1) Rohracher, H.: Charakterkunde, München/Berlin/Wien, 1975^{13}, S. 82 ff.

2) Revers, W.J.: Philosophisch orientierte Theorie, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 1960^{2}, S. 398 ff.

Lersch ist dem Problem des Individuums und damit der personalen Existenz näher als dem metaphysischen Problem des Verhältnisses von Geist und Leben. Er unterscheidet zwei Schichten: den "ehdothymen Grund", der Lebensgefühl, Affekte, Strebungen usw. beinhaltet und den "personellen Oberbau", der den Willen und die intellektuellen Fähigkeiten umfaßt. Aus dem Wechselspiel beider Regionen leitet er den individuellen Charakter ab. Das integrative Gleichgewicht der beiden Schichten kann durch einseitige Akzentuierung gestört werden. Welcher Bereich dominiert, ist personenspezifisch, die einen lassen sich mehr durch Gefühle leiten, die anderen setzen auf rationale Überlegungen.[1)]

Allports Theorie ist zwar empirisch begründet, zeichnet sich aber durch ein besonderes Verhältnis zur Philosophie aus.[2)]

Zwei Gruppen von Dispositionen liegen dem "Prozeß des Werden" zugrunde. Reflexe, Triebe, homöostatische Prozesse bilden die eine, erbgebundene Merkmale der Familie, der Rasse, des Stammes die andere Gruppe. Zu diesen beiden tritt eine dritte Disposition, die des Lernens (nicht im Sinne der Lerntheorie des "Wie", sondern des "Warum"), eine Disposition, um Strukturen (Gewohnheiten, Gewissen, Leitideen) zu bilden.

---

1) Lersch, P.: Der Aufbau der Person, München 1970[11]

2) Revers, W.J.: Philosophisch orientierte Theorien, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 1960[2], S. 426

Dieser Prozeß ist die Entwicklung der Anlagen einer Person zur Persönlichkeit, aber Grundlage dieser Ausgestaltung der Anlagen ist das Lernen im Sinne der im Wesen des Menschen liegenden Fähigkeiten. Wie die Persönlichkeit wird, beruht ebenfalls auf einer Disposition, auf der Möglichkeit der Persönlichkeitsverwirklichung, d.h. in allen Entwicklungsstadien charakteristisch menschlich zu werden. Das menschliche Werden ist gekennzeichnet als stetige Auseinandersetzung der Schicht des archaischen Lebens der Kindheit mit den Schichten der erwachsenen und gereiften Person. Die Vereinigung der zwei Arten des Werdens, die der Gemeinschaft und die persönliche, hält ein Leben lang an. Das Werden zeigt den Menschen auf als artgebundenes Individuum, dessen Individualität personal bestimmt und geprägt ist. Das, was die Personalität kennzeichnet, ist sein "Ich" oder "Selbst".[1)]

Von den bisher vorgestellten, mehr oder weniger aus philosophischem Gedankengut resultierenden Ansätzen der Persönlichkeitstheorie, läßt sich eine zweite Phase, die der "geordneten Beobachtung und Theoriebildung" unterscheiden. Bei den Konstitutionspsychologischen - (Kretschmer, Sheldon) und Tiefenpsychologischen (Freud, Adler, Jung, Rorschach, Fromm) Modellen dieser Phase

---

1) Vgl. a) Revers, W.J.: Philosophisch orientierte Theorien, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 1960^2, S. 426 ff.

b) Allport, G.W.: Werden der Persönlichkeit, Bern/Stuttgart 1958

wird aus heutiger Sicht auf zwei Mängel hingewiesen. Sie gehen von der Untersuchung geisteskranker oder neurotischer Menschen aus und unterliegen der Gefahr der Fehlinterpretation, daß die im Grunde spezifischen Krankheitsprozesse normale Abläufe darstellen. Im weiteren wurden fast keine quantitativen Methoden verwandt, selbst Freud stützt sich bei seinen Verallgemeinerungen auf so wenige Fälle, daß ein Statistiker wohl kaum begeistert wäre.[1] Man sollte jedoch nicht vergessen, daß es in jeder Wissenschaft Phasen gibt, die mehr beschreibend als quantitativ sind; die klinische Phase deshalb als "intellektuellen Schreibwettbewerb" zu bezeichnen, überzielt wohl bei weitem.[2]

Aus der langen Reihe der Bemühungen, von Hypokrates bis Sheldon[3], die Menschen nach ihrem Körperbau in Typen einzuteilen, bildet der morphologisch orientierte Konstitutions-Ansatz von Kretschmer den bedeutendsten Schritt. Der entscheidende Ansatz bestand darin, seine Körperbau-Typologie (Leptosom, Athletisch, Pyknisch) mit den beiden Hauptformen der geistigen Erkrankung (nach Emil Kraeplin: "Manisch Depressiv" und "Schizophren") in statistischen Zusammenhang zu bringen. Die Manisch-Depressiven zeigen in ihrem Körperbau vorwiegend phyknische Tendenzen, Schizophrene dagegen weisen Affinitäten zu Leptosomen und Athletikern auf.

---

1) Cattell, R.B.: a.a.O., 1973, S. 19 ff.
2) Cattell, R.B.: a.a.O., 1973, S. 22
3) Rohracher, H.: a.a.O., 1975[13], S. 16 f.

Das Bestehen eines Zusammenhanges zwischen Körperbau und Geisteskrankheit wird heute als statistisch gesichert angesehen.[1)]

Anders ist es mit der Übertragung dieser Beziehungen auf gesunde Menschen, zyklothyme und schizothyme Temperamente als Hauptgruppen der menschlichen Eigenart.[2)]

In diesem Bereich wurde eine statistische und methodische Untermauerung erst von Sheldon geleistet. Dabei zeigten sich signifikante Korrelationen zwischen Endomorphie und Viscerotonie (+ 0.79), zwischen Mesomorphie und Somatotonie (+ 0.82), sowie zwischen Ektomorphie und Cerebrotonie (+0.83).[3)]

Konstitutionspsychologische Modelle implizieren durch die enge Verknüpfung der Konstitution (und ihrer genetischen Determinierung) mit der Persönlichkeit eine weitgehende Fixierung der letzten Komponente. Motivation, Erfahrung, soziale Umwelt als Bestimmungsfaktoren wären demnach Illusion.

Andererseits lassen sich empirisch nachweisbare Zusammenhänge nicht leugnen. Gegensatz zum konstitutionspsychologischen Konzept und gleichzeitige Gemeinsamkeit aller tiefenpsychologischen Modelle

---

1) Rohracher, H.: a.a.O., 1975[13], S. 30

2) Rohracher, H.: a.a.O., 1975[13], S. 34 ff.

3) Vgl. a) Correl, W.: Persönlichkeitspsychologie, Donauwörth 1976, S. 107 ff.
b) Sheldon, W.H.: The varieties of temperaments: a psychology of constitutional differences, New York 1942

ist die Annahme einer dem aktuellen Wissen verborgenen Tiefe. Sie intendieren dem Menschenbild, das sie vermitteln, selbst eine innere Wandlung, gehen von dynamischen Konzeptionen aus, in die "Wirkgrößen" und nicht bloße "Zustandsgrößen" eingehen.[1)]

Die drei Hauptsysteme, das Es, das Ich, das Über-Ich und ihre Wechselwirkungen stehen im Vordergrund der Freudschen Persönlichkeitslehre. Das Es gilt als Sitz der psychischen Energie, d.h. der Summe aller Triebe, die nach Bedürfnisreduktion verlangen. Die Persönlichkeitsdynamik wird durch die Möglichkeit der Verschiebung der psychischen Energie von einem Ziel auf ein anderes deutlich, ihre Komponenten "Lebenstrieb" und "Todestrieb" ergänzen, neutralisieren und ersetzen sich. Jede Form von extremer Ausprägung der Energie in dem dem Realitätsprinzip folgenden Ich, das versucht, die widersprüchlichen Forderungen des Es und Über-Ich auszugleichen, dem Über-Ich, das die moralische Instanz der Persönlichkeit darstellt und dem Es (quasi als Kraftreservoir für die beiden anderen Systeme) bewirkt pathologische Symptome. Freud sieht die Persönlichkeit als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, bei dem die Einflüsse der ersten Lebensjahre von primärer Bedeutung sind.

---

1) Hofstätter, P.R.: Tiefenpsychologische Persönlichkeitstheorien, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 4, Göttingen 1960^2, S. 542 f.

Identifikation, Verschiebung und Verdrängung sind die zentralen Begriffe innerhalb dieses Prozesses. Die Betonung des enormen Einflusses des Unbewußten auf das Denken, Fühlen und Wollen, die Betonung sexueller und aggressiver Züge bereits in der Kindheit haben dazu geführt, daß diese Theorie trotz ihrer bahnbrechenden Bedeutung nicht unbestritten geblieben ist.[1)]

Adler, der die überragende Stellung der Sexualität bei Freud ablehnt, sieht in der Persönlichkeit das Ergebnis der sozialen Beziehungen der Menschen und ihres Strebens nach Überlegenheit und Macht. Er begreift es als ein individuelles Streben, das die Einmaligkeit der Persönlichkeit betont und sich damit von der klassischen Psychoanalyse abgrenzt.

Im Gegensatz zu Freud betont er das bewußte Handeln des Menschen (kein Primat des Unbewußten) und sieht als motivierende Kraft die Zukunftserwartung (fiktiver Finalismus) statt der Erfahrungen der frühen Kindheit an.

Triebe und Unbewußtes als bestimmend für das Verhalten anzusehen, lehnt Adler ab und ersetzt sie durch den Begriff des "kreativen Selbst".

---

1) Vgl. a) Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und neue Folgen, Band 1, Frankfurt/Main 1969

b) Bally, G.: Einführung in die Psychoanalyse Sigmund Freuds, Hamburg 1961

Der Mensch wird zum Selbstgestalter seines Lebens und nicht mehr als das Ergebnis des Zusammenwirkens von Trieben verstanden.[1)]

In der Betonung der starken Beziehung der Persönlichkeit zu Gemeinschaft und Gesellschaft stimmen Adler und Fromm überein. Für Fromm, von Karl Marx inspiriert, entwickelt sich die Persönlichkeit entsprechend den Möglichkeiten, die die bestehende Gesellschaft bietet. Zentrales Thema ist die Einsamkeit des Individuums, seine Isolation durch die Loslösung von Natur und Mitmenschen. Man fühlt sich verloren, weil man einer drohenden und übermächtigen Welt gegenübersteht. Der Mensch neigt daher zu einer "Flucht aus der Freiheit", die zugleich eine Flucht vor der persönlichen Verantwortung darstellt. Der Konflikt zwischen Vereinsamung und Freiheit wird nur in einer menschlichen Gemeinschaft lösbar, in der der einzelne sich selbst verwirklichen kann.[2)]

Die Persönlichkeit oder "Psyche" nach Jung setzt sich zusammen aus dem Ich, als bewußtem Teil der Persönlichkeit, dem persönlichen Unbewußten mit

---

1) Vgl. a) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 56 ff.

b) Adler, A.: Die Technik der Individualpsychologie, Band I und II, München 1928/1930

2) Vgl. a) Hofstätter, P.R.: Tiefenpsychologische Persönlichkeitstheorien,in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 1960^2, S. 580

b) Fromm, E.: Escape from freedom, New York 1941

den "Komplexen" (bestimmte organisierte Konstellationen von Gefühlen, Gedanken, Erinnerungen, Wahrnehmungsstrukturen) und dem kollektiven Unbewußten als bestimmender Einflußgröße, in der sich alles niederschlägt, was "Menschheitsgeschichte" repräsentiert.

"Die strukturellen Komponenten des Unbewußten sind die Archetypen"[1], bestimmte Verhaltensmuster, von denen drei (Persona, Anima bzw. Animus oder Schatten) besondere Bedeutung besitzen. Als Orientierungseinstellungen unterscheidet Jung "Introversion und Extraversion". Die Dynamik dieses Modells drückt sich im Streben nach Gleichgewicht aller Kräfte aus, das im Idealzustand das "Selbst" bildet, bei dem alle psychische Energie gleichverteilt ist. Genau wie bei Adler ist der finale Ansatz der Zukunftsorientierung für die Bildung des Selbst von zentraler Bedeutung.[2]

Zwischen den Orientierungseinstellungen von Jung und der Typologie Rorschachs bestehen zweifelsohne Gemeinsamkeiten, selbst wenn nach Rorschach nur noch der Name Gemeinsamkeit anzeigen soll. Der Introvertierte Junge ist für ihn "introversionsfähig", d.h. "vollzieht zwar den Vorgang des "Sich in sich Kehrens", verfällt ihm aber nicht als dauerndem Zustand."[3]

---

1) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 40

2) Vgl. a) Jung, C.G.: Gesammelte Werke, Zürich/Stuttgart 1963

b) Strunz, K.: Das Problem der Persönlichkeit, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 4, Göttingen 1960^2, S. 195 f.

3) Rohracher, H.: a.a.O., 1975^{13}, S. 85

Rorschach bezeichnet seine Typen als "Erlebnistypen", sie geben an, wie der Mensch erlebt, nicht wie er lebt.

Seine introversiven Menschen zeichnen sich durch eine Betonung der Innerlichkeit, mangelhafter Anpassungsfähigkeit an die Realität, mangelhaften extensiven Rapports und stabilisierter Affektivität bzw. Motilität aus, die extratensiven durch einen Drang nach "außen zu leben", erregliche Motilität und labile Affektivität.[1)]

Die quantitative und experimentelle Phase ist durch methodische und statistische Vorgehensweisen charakterisiert. Sie resultiert aus der Auseinandersetzung mit der Kritik an der Bewußtseinspsychologie und erhält Impulse aus dem frühen Behaviorismus.

Lewins Feldtheorie verdeutlicht seinen Gestaltspsychologischen Ansatz[2)]:

1. Das Verhalten wird als Funktion des jeweils existierenden Umfeldes gesehen.

2. Die Analyse setzt mit der Situation als ganzer ein, aus der erst später die Teilkomponenten herausgearbeitet werden.

---

1) Vgl.: a) Rohracher, H.: a.a.O., 1975[13], S. 85
b) Rorschach, H.: Psychodiagnostik, Bern 1963[8]

2) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 86

Um das Verhalten einer Persönlichkeit zu verstehen, muß ihr Lebensraum (Persönlichkeit und psychologische Umwelt) auf seine dynamischen Feldeigenschaften hin untersucht werden. Die physische Umwelt beeinflußt den Lebensraum und damit die Persönlichkeit und umgekehrt. Persönlichkeit ist in die "innerpersonale Region" (die nur indirekt Kontakt zur Umwelt aufnehmen kann) und die Wahrnehmungs- und motorische Region zu untergliedern. Gleichermaßen differenziert wird die psychologische Umwelt, ihre einzelnen Fakten müssen in Beziehung zu den jeweiligen Persönlichkeitsregionen festgestellt werden, um eine Strukturanalyse zu ermöglichen. Neben die strukturellen und topologischen Vorstellungen tritt bei Lewin als Bestandteil des dynamischen Konzeptes die "Vektorpsychologie". Wichtig erscheint die Auffassung, daß die einzigen Bedürfnisse der Menschen die jeweils aktuellen Motive und Bedürfnisse sind.[1)]

Charakteristisch für die feldtheoretische Vorgehensweise ist, daß die Interdependenz von psychischen und sozialen Verhaltensdeterminanten analysiert wird. Kritik an der "Lebensraum Theorie" Lewins übt Tolman, indem er feststellt, daß es nötig sei, das Verhalten als solches zu studieren, um anschließend die feldtheoretischen Begriffe und Konzepte verstehen zu können.[2)]

---

1) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 86ff.

2) Tolman, E.C.: Kurt Lewin 1890 bis 1947, in: Psychol. Rev. 1948, 55, S. 1 ff.

Lerntheoretische Ansätze gehen davon aus, daß Verhalten zum größten Teil erlernt sei und systematisch modifiziert werden kann. Wesentlich für lerntheoretische Erklärungsversuche ist die Annahme, daß für Auftreten, Aufrechterhaltung und Wandel des Verhaltens eines Individuums spezifische Reiz- (=Stimulus-) Bedingungen angegeben werden können und daß durch Änderung und systematischen Einsatz der auf das Verhalten folgenden Stimulusbedingungen die "Auftretenshäufigkeit bzw. Intensität" eines bestimmten Verhaltens bei gleichen Auslösereizen verändert werden kann.[1] Lerntheorien sind deterministisch , d.h. freie Entscheidungen der Persönlichkeit werden nicht für möglich gehalten.[2]

Im Falle des "klassischen Konditionierens (Pawlow) wird das Lernen durch Assoziation erklärt. Das Individuum wird nicht aus eigenem Antrieb tätig, sondern reagiert nur auf bestimmte Reizkonstellationen. Ein neutraler Reiz wird durch mehrfache Kopplung mit einem ursprünglichen Stimulus zu einem konditionierten oder bedingten Stimulus, d.h. er löst selbst einen ähnlichen Reflex aus wie der ursprüngliche Reiz. Will man gelernte Verhaltensweisen eliminieren, läßt man den ursprünglichen Stimulus nicht mehr auf den

---

1) Brandstätter, H., Schuler, H., Stocker-Kreichgauer, G.: Psychologie der Person, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, S. 124

2) Bergius, R.: Behavioristische Konzeptionen, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 4, Göttingen 1960^2, S. 534

konditionierten folgen, der dann wieder zum neutralen Reiz wird (Extinktion).[1)]

Das Lernen neuer, nicht angeborener Verhaltensweisen findet durch das klassische Konditionieren keine Erklärung.

Bei Hull, der an die Thorndikeschen Befunde des instrumentellen Konditionierens anknüpft, bringt der Organismus bestimmte Eigengesetzlichkeiten ins Spiel, so daß Reaktionen nicht nur eine Funktion von Reizen, sondern auch des Organismus sind.[2)] Lernen hängt vom Prozeß des "reinforcement" ab, der Kern dieses Vorganges ist eine Triebreduktion.

Nach Hull: "Wenn eine Reaktion mit der Erlebnisspur eines Reizes assoziiert ist und wenn diese Reiz-Reaktions-Verbindung mit einer schnellen Verringerung der Bedürfnisspannung eines Organismus assoziiert wird, verstärkt sich die Tendenz dieser Reizspur zur Auslösung der Reaktion." 3)

Für die Abbildung komplexerer Verhaltensweisen ist der Verstärkungs- oder Zeitgradient bedeutsam, d.h. die weiter vom Ziel entfernt liegenden Verhaltenselemente werden weniger verstärkt als

---

1) Pawlow, J.P.: Conditioned reflexes, London 1927

2) Skrowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit, München 1974[5], S. 28

3) Hull, C.L.: Principles of behavior, New York 1952, S. 66

die näher liegenden. Dieser Zielgradient beruht auf bestimmten sekundären Verstärkern infolge der "rudimentär vorwegnehmenden Zielreaktion".[1)]

Verhalten wird bedingt durch vorausgegangenes Verhalten (totaler Determinismus). Modifizierungen werden nach Skinner durch die Verstärkungswirkungen der Umwelt bedingt. Umweltstimuli regen das "reaktive Verhalten" an, vom Organismus geäußertes und von der Umwelt lediglich verstärktes Verhalten nennt er "operant". Durch Verstärkung entwickeln Verhaltensformen Wiederholungstendenzen, falls Verstärkungsformen ausbleiben, treten Extinktionen auf.

Charakterzüge einer Persönlichkeit werden durch diejenigen Verhaltensformen gekennzeichnet, die entsprechende Verstärkungen erfahren; am intensivsten ausgeprägt sind dabei diejenigen, die nach der variierenden "Zeitintervallreaktionsquotenverstärkungsmethode"[2)] eingegangen sind.[3)]

Im Mittelpunkt der Theorie Dollards und Millers steht die Verhaltensform (habit) und ihr Zustandekommen als Verbindungsglied zwischen Stimuli und Reaktionen. Mit dem Vorgang der Stimulus- und Reaktionsgeneralisation machen sie deutlich,daß

---

1) Skowronek, H.: a.a.O., 1974[5], S. 33 f.

2) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 181

3) Brandstätter, H., Schuler, H., Stocker-Kreichgauer, G.: a.a.O., 1974, S. 135 ff.

Lernen nicht nur dann auftritt, wenn exakt derselbe Stimulus angeboten wird. Die Betonung der Verstärkung beim Aufbau von Verhaltensmustern bei gleichzeitiger Bedürfnisreduktion stimmt mit den Hull'schen Vorstellungen überein. Sekundäre Bedürfnisse (sie entstehen durch Verstärkung ursprünglich neutraler Reize im Zusammenhang mit primären Bedürfnissen) wie Angst, Antrieb oder Scham, üben den größten Einfluß auf das Verhalten aus. Bringt der Organismus nur Reaktionen hervor, die zu Verstärkungen führen, d.h. diese Bedürfnisse reduzieren, würden kein Lernen und keine Verhaltensänderung ausgelöst.

Die sozial-kulturellen Bedingungen des Lernens spielen für Dollard und Miller eine entscheidende Rolle. Über das Medium Sprache werden Signalreize vermittelt, die zu Reaktionen und damit veränderten Verhaltensformen führen. Um menschliches Verhalten in Konfliktsituationen abschätzbar zu machen, postulieren sie fünf Annahmen, bei denen der Gegensatz von Annährungs- und Vermeidungstendenzen bezüglich desselben Zielobjektes (ähnlich der Freudschen Ambivalenzsituation) entscheidend ist. Im einzelnen[1]:

1. Die Annahme, daß die Tendenz, sich einem Ziel anzunähern, um so größer wird, je näher das Individuum am Ziel ist.

---

1) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 158

2. Die Annahme, daß die Tendenz, einen negativen Stimulus zu vermeiden, um so stärker wird, je näher das Individuum an diesem Stimulus ist.

3. Die Annahme, daß der Gradient der Vermeidung stärker ist als der der Annäherung.

4. Die Annahme, daß eine Bedürfnissteigerung auch eine Steigerung des entsprechenden Vermeidungs- oder Annäherungsgradienten mit sich bringt.

5. Die Annahme, daß sich von zwei sich gegenseitig ausschließenden Reaktionsmöglichkeiten jeweils die stärkere durchsetzt.

Mit Freud teilen sie das Primat der ersten Lebensjahre für spätere Verhaltensdispositionen sowie die Ablehnung von Verdrängungsmechanismen. Die Verdrängung wird allerdings durch eine ausgelöste Verstärkung (da eine Bedürfnisreduktion vorliegt) erklärt, die das Unangenehme vorläufig ausschaltet.[1)]

Die mangelnde Exaktheit philosophisch und phänomenologisch orientierter Theorien, das Fehlen quantitativer Ansätze in tiefenpsychologischen Modellen waren es, die mit Hilfe der Statistik

---

1) Vgl. a) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 158
b) Dollard, J., Miller, N.C.: Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture; New York 1950

zur Entwicklung faktoranalytischer Ansätze in der Persönlichkeitspsychologie führten. Orientiert an Objektivität, kontrollierbaren Methoden und präzisen Begriffen kam man zu der Überzeugung, daß die durch Messung gewonnenen Daten dem subjektiven Dafürhalten des Einzelforschers durch mathematische Analyse entzogen werden müssen.[1)]

Der Londoner Psychologe H.J. Eysenck und die Amerikaner R.B. Cattell und J.P. Guilford sind Hauptvertreter dieser Richtung.

Auf die Methode der Faktoranalyse soll nicht näher eingegangen werden, es wird auf Spezialliteratur verwiesen[2)], ihre Technik ist nichts anderes, "als aus den Korrelationskoeffizienten zwischen einer Reihe von Merkmalen die allen gemeinsam zugrunde liegenden Bedingungen zu isolieren bzw. jene Dimension zu bestimmen, in denen alle Merkmale gemeinsam variieren".[3)]

Für Cattell ist Persönlichkeit "das was uns erlaubt, Voraussagen darüber zu machen, was eine Person in einer bestimmten Situation tun wird..."[4)]

---

1) Cattell, R.B.: An Introduction to Personality Study, London 1950, Einleitung

2) Pawlik, K.: Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in die Methodik und Ergebnisse faktoranalytischer psychologischer Forschung, Bern/Stuttgart 1968

3) Roth, E.: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974[4], S. 59

4) Cattell, R.B.: Personality: a systematic, theoretical, and factual study, New York 1950, S. 2

Faktoren sind demnach Eigenschaften, die verursachend hinter beobachtetem Verhalten stehen.

Charakterzüge, differenziert in allgemeine und spezielle, in oberflächliche (im Verhalten manifestiert und beobachtbar) und Wurzelcharakterzüge (keiner unmittelbaren Beobachtung zugänglich), "machen das Verhalten konsistent und in gewisser Weise vorher berechenbar".[1)]

Letztere bestimmen die wahre Struktur der Persönlichkeit. Durch Reduktion vieler Oberflächeneigenschaften (surface traits), gewonnen aus Worten der englischen Sprache, die Erlebnisse und Verhaltensweisen bezeichnen, und durch Zuordnung bzw. Einstufung von Versuchspersonen zu diesen Variablen versucht Cattell bestimmte Wurzeleigenschaften (source-traits) zu extrahieren.

Da faktoranalytische Ergebnisse vom Ausgangsmaterial abhängig sind[2)], wird eine Präzisierung der gewonnenen Faktoren in folgenden Analysen durch unterschiedliches Ausgangsmaterial angestrebt (sogenannte L-, Q- und T-Daten[3)]). Eine Übersicht über bipolare Faktoren nach Cattell gibt E. Roth.[4)]

---

1) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 126

2) Roth, E.: a.a.O., 1974[4], S. 65 f.

3) Cattell, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit, Weinheim/Basel 1973, S. 60 ff.

4) Roth, E.: a.a.O., 1974[4], S. 63

Persönlichkeit wird nach Eysenck unter dem Aspekt des hierarchischen Aufbaus betrachtet.[1)]

Durch faktoranalytische Technik entsteht die bipolare Einteilung Neurotizismus - Extra/Introversion[2)], die zusammen mit bestimmten psychologischen Einstellungen die oberste Ebene, "die Typen", bildet. Darauf aufbauend folgen Charakterzüge, habituelle und spezifische Reaktionen, die im Verhalten aktuell beobachtbar sind.

Guilford war der erste Psychologe, der Thurstone's "Multiple factor analysis" in die Persönlichkeitsforschung einführte. Untersuchungen über Intelligenz- und Begabungsmerkmale[3)] sowie Arbeiten zum Extraversionsbegriff bewiesen die Brauchbarkeit dieser neuen Methode.[4)]

Ähnlich wie Eysenck, kommt er zu einem hierarchischen Modell der Persönlichkeit.[5)]

---

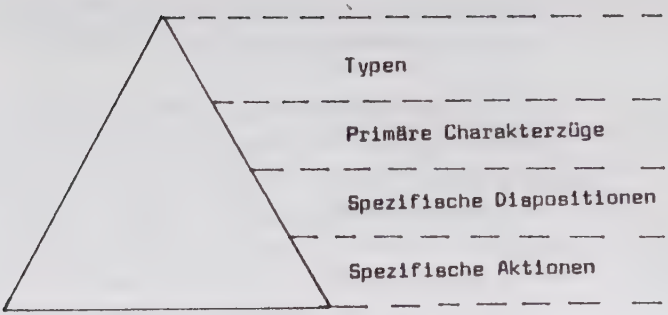
1) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 135

2) Eysenck, H.J.: The inheritance of extraversion - introversion, in: Acta Psychol. 1956, 12, S. 95 ff.

3) Guilford, J.P.: Persönlichkeit, Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer qualitativen Erforschung, Weinheim 1965

4) Pawlik, K.: a.a.O., 1968, S. 25

5) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 137 f.



Weitere Klassen bilden die somatischen und die pathologische Dimension, deren Anordnung in der Dreidimensionalität eines Würfels vorgenommen wird, so daß das mehrdimensionale Beziehungsgeflecht eines jeden Faktors ersichtlich wird.

Über die bereits geäußerte Kritik an der faktoranalytischen Methodik hinaus hat Allport[1] darauf hingewiesen, daß die gewonnenen Faktoren sich auf allgemeine bzw. durchschnittliche Persönlichkeiten beziehen, während die reale Persönlichkeit immer einmalig sei. Zu den Voraussetzungen der Faktoranalyse zählt die Annahme voneinander unabhängiger Bedingungen, die additiv zusammenwirken müssen, um das konkrete Verhalten eines Individuums zu bewirken. Keine der beiden Bedingungen kann allerdings als gesichert angenommen werden.[2]

---

1) Allport, G.W.: Personality: a psychological interpretation, New York 1937

2) Roth, E.: a.a.O., 1974[4], S. 66

Ob im Bereich der Persönlichkeitspsychologie Faktoren tatsächlich das sind, als was sie interpretiert werden, nämlich Eigenschaften, die verursachend hinter beobachtetem Verhalten stehen, bleibt fraglich.

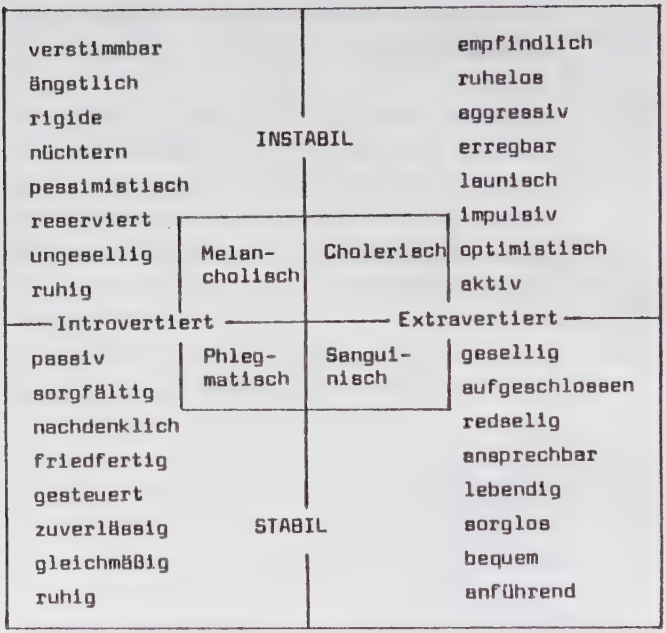
Zu Beginn dieses Kapitels wurde auf die Unmöglichkeit einer einheitlichen Interpretation des Begriffes "Persönlichkeit" hingewiesen. Das gleiche Schicksal wäre dem Versuch einer Synthese der dargestellten Ansätze zu einem umfassenden Gesamtmodell beschieden.

Zwar liegen vereinzelte Modellsynthesen vor, sie beziehen sich allerdings fast ausnahmslos auf wenige (häufig verwandte) Theorien. Beispielhaft sei die Integration der "vier Temperamente" nach Hippokrates und Galen mit dem Ergebnis faktoranalytischer Ansätze von Interkorrelationen zwischen Verhaltenszügen von Guilford, Cattell und Eysenck dargestellt.[1)]

---

1) Eggert, D., Eysenck - Persönlichkeits-Inventar E-P-I, Göttingen 1974, S. 10

Abbildung 6:
Beispiel einer Modellsynthese nach Hippokrates, Galen, Guilford, Cattell und Eysenck:



Es kann daher nur bei der Darstellung der unterschiedlichen persönlichkeitstheoretischen Standpunkte bleiben, die noch dazu durch Auswahl und Umfang fragmentarisch sein muß.

Die Analyse der verschiedenen Modellansätze bezüglich ihrer Verwendungsmöglichkeiten für die Themenstellung dieser Arbeit läßt eine experimentell, statistisch (faktoranalytisch) ausgerichtete Vorgehensweise sinnvoll erscheinen.

Allerdings ist damit keinesfalls die Vorstellung verbunden, daß im Bereich der Persönlichkeitspsychologie keine andere methodische Überlegung gerechtfertigt sein kann.

Anliegen dieser Arbeit ist die Darstellung der "Persönlichkeit von Lehramtsstudenten", die durch die Sichtung nicht empirisch orientierter Äußerungen zur "Lehrerpersönlichkeit" eingeleitet werden soll.

3.2. Spezifische Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit

Die zuvor dargestellten Theorien der Persönlichkeitspsychologie können als Anregungen und Orientierungshilfen zur Erstellung einer speziellen Berufstypologie angesehen werden, gleichzeitig bedürfen sie aber einer Operationalisierung hinsichtlich des zu untersuchenden Berufsfeldes (vgl. Abbildung 7, S. 61).

Die abstraktere Form des Lehreridealbildes liegt in der Forderung, der Lehrer solle "Persönlichkeit" sein.[1] Sind Lehrerpersönlichkeiten dort zu finden, wo

"eine Struktureigenschaft durch andere Eigenschaften, unter deren die soziale Einstellung sein muß, in ihrer durchdringenden, durchschlagenden Wirkung bis zu einem gewissen Grad abgeschwächt und so von der eigenen Produktivität auf die Lehrertätigkeit abgelenkt wird (who can, does; who cannot teaches)?"[2]

Normative und spekulative Überlegungen zum Idealbild des Lehrers, wie sie vor allem von Pädagogen der letzten zwei Jahrhunderte formuliert wurden, sind häufig so wenig lehrerspezifisch, daß ihre Übertragung auf andere Berufsgruppen kaum Schwierigkeiten bereiten würde. Eher auf den Lehrer bezogen erscheint eine von Schulz zitierte Forderungsliste[3]:

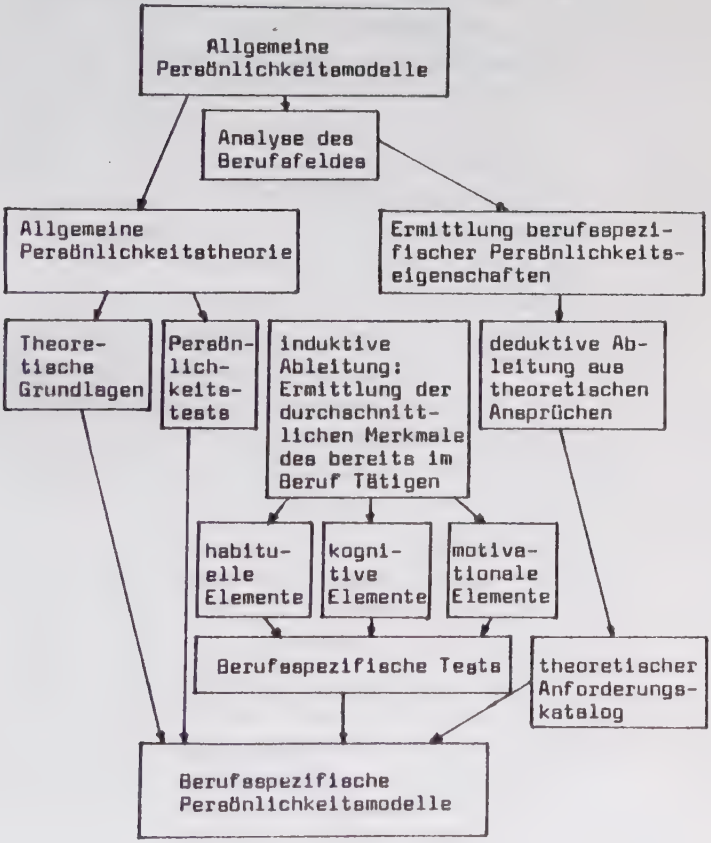
---

1) Müller-Fohrbrodt, G.: Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudenten und Jungen Lehrern, Konstanz 1972, S. 18

2) Caselmann, C.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949, S. 15

3) Schulz, E.: Der Volksschullehrer, Hannover 1962, S. 28

Abbildung 7:
Zusammenhang zwischen allgemeinen und berufsspezifischen Persönlichkeitsmodellen:



- gute Allgemeinbildung
- geistige und seelische Ausgeglichenheit
- Begabung zum Erziehen und Unterrichten von Kindern
- Gemeinschaftsgefühl
- Lebenserfahrung.

Die Kategorien sind hier allerdings so vage formuliert, daß sie keinen Beitrag zur Präzisierung der Lehrerpersönlichkeit leisten können.

Lehrertypologien[1], wie sie:

- Wowinckel (deduktive Ableitung des indifferenten- und autoritativen Typus, des Typus der Individualität und des Idealtypus der Persönlichkeit aus dem "Erscheinungswesen des pädagogischen Lebens");

- Spranger und Caselmann (besondere Bedeutung des "sozialen Typus")
- (induktives Ordnen der tatsächlich vorhandenen Individualitäten und Trennung in logotrope, d.h. der Wissenschaft, der Kunst zugewandte, und paidotrope, d.h. dem Kinde zugewandte Typen)

vorstellen, scheinen folgende Gefahren zu involvieren:

---

1) Doering, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erziehenden Verhaltens, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 53 ff.

Sie werden in keiner Weise der Vielfalt der in der Realität anzutreffenden Verhaltensweisen von Lehrern gerecht, entziehen deren Verhalten einer kritisch-rationalen Analyse, postulieren eine Gleichwertigkeit der verschiedenen Typen, die unter Berücksichtigung neuerer Befunde der Sozialwissenschaften nicht aufrechterhalten werden kann.[1)]

Sie unterstellen eine statische Konzeption der Lehrerpersönlichkeit, ein quasi "Hineingeborenwerden" in einen Berufstypus. Der Erwerb neuer und die Modifizierung alter Verhaltensweisen, d.h. die Möglichkeit eines Verhaltenstrainings wird ausgeschlossen.[2)]

Trotz der hier dargestellten Bedenken haben die meist geisteswissenschaftlich, normativ ausgerichteten Beschreibungen und Typologien das Berufsbild des Lehrers mit geprägt. Im Gegensatz zu diesen pädagogischen Idealen hat die Beschreibung der realen Lehrerpersönlichkeit in der Literatur bei weitem weniger positive Elemente.[3)] Aus der Struktur der Lehrerarbeit leitet Schuh [4)] in Anlehnung an Moser[5)] aus bestimmten Anforderungen die entsprechenden Qualitäten des Lehrers und daraus resultierend mögliche Fehlformen ab.

---

1) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 30 f.

2) Zum Konzept des Verhaltenstrainings vgl.: Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim/Basel 1977

3) Diwisch, F.: Die Gestalt des Lehrers in der Literatur, Wien/Stuttgart 1969

4) Schuh, E.: a.a.O., 1962, S. 62 ff.

5) Moser, U.: Psychologie der Arbeitswelt und der Arbeitsstörungen, Bern 1953

Eine Zusammenstellung der in wissenschaftlichen Abhandlungen dargestellten Züge der realen Lehrerpersönlichkeit führt zu folgenden Kategorien:[1)]

Der typische Lehrer zeigt Züge einer neurotischen Persönlichkeit:

- Ängstlichkeit, Ich-Schwäche, Unsicherheit und Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen

- zwanghafte Züge wie Pedanterie, Rigidität

- aggressive Verhaltensweisen

- autoritäre Züge

- Besserwisserei, Ablehnung von Kritik.

Die von ihm geforderte Liebe zum Kind schlägt leicht um in:

- Überdruß am Kind

- Übermäßige Zuneigung bis hin zu sexuellen Verfehlungen.

---

1) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O. 1972, S. 43

Sein Verhalten zur Öffentlichkeit ist gekennzeichnet durch:

- Kritiklosigkeit
- Konservative Zurückhaltung gegenüber neuen Ideen
- Weltfremdheit, Realitätsfremdheit, Gesellschaftsferne
- Individualismus
- Ökonomische Uninteressiertheit
- Unpolitische Haltung.

Ein eher positives Bild des typischen Lehrers vermitteln Schülereinschätzungen. Bei Undeutsch dominieren positive Charaktereigenschaften eindeutig die negativen.[1)]

Tabelle 4:
Charaktereigenschaften von Lehrern aus Schülersicht:

Charaktereigenschaften:	m	w		m	w
geduldig	37,8 %	37,7 %	autoritär	14,9 %	12,6 %
gerecht	33,1 %	33,1 %	launenhaft	2,9 %	2,1 %
gütig	8,6 %	12,4 %	rechthaberisch	1,6 %	1,7 %
Gesamt	79,5 %	83,2 %	Gesamt	19,4 %	16,4 %

1) Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes, Frankfurt/Main 1964, S. 100 ff.

Persönlichkeitszüge:

	m	w		m	w
Idealist	44,2 %	41,6 %	enger Horizont	4,6 %	4,6 %
hilfsbereit	36,8 %	38,1 %	Besserwisserei	3,3 %	3,1 %
gemütvoll	8,8 %	10,4 %	gefühlsduselig	1,0 %	1,2 %
Gesamt	89,8 %	90,1 %	Gesamt	8,9 %	8,9 %

Nach Mietzel halten Oberprimaner (N=51) folgende Eigenschaften für besonders kennzeichnend:[1)]

- guter Erzieher (N=49)
- pädagogische Begabung (N=49)
- Geduld (N=48)
- Idealismus (N=47)
- mehr Praktiker (N=46)

und für "sehr schwach" kennzeichnend:

- oberflächlich (N= 3)
- lebensfern (N= 3)
- mehr Theoretiker (N= 3)
- Geltungsstreben (N= 5)
- engstirnig (N= 7).

Nach Noelle-Neumann und Schmidtchen empfinden Schüler folgende Eigenschaften als uncharakteristisch für Lehrer:[2)] pedantisch, verknöchert, rechthaberisch und besserwisserisch. Dagegen wird ihm Verständnis und Geduld zugeschrieben.

---

1) Mietzel, G.: Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf, Braunschweig 1967, S. 36

2) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: Lehrer für das Gymnasium - Umfrage unter Primanern, Eltern und Studienräten zur Berufswahl, in: Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel, aus der Reihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A, Nr. 8, 1968, S. 132 ff.

Zum Selbstbild des Lehrers finden sich in der Literatur nur wenige systematische Untersuchungen, die vorwiegend auf soziologische Aspekte (berufliche Situation, gesellschaftliche Verflechtung, Weiterbildung, Sozialer Status - Prestige) gerichtet sind.

Daß Lehrer das wenig schmeichelhafte Bild, das in den meisten normativen Literaturansätzen vorherrscht, möglicherweise übernommen haben, zeigt folgendes Lehrerzitat:

"Gerade die Ich-schwachen Typen ergreifen ja vor allem den Beruf des Lehrers. Die bleiben in der Schule, in dem Milieu, das sie von Kindheit an kennen. Die wagen nicht den Schritt nach außen. Die werden nicht Ingenieur oder Kaufmann oder Rechtsanwalt. Die werden Lehrer aus Schiß vorm Leben. Und dann werden sie autoritär, weil sie unsicher sind und das überspielen müssen." 1)

Da es in dieser Untersuchung nicht darum gehen kann, idealtypische Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern zu postulieren, Eigenschaften in statische Typologiekontrukte zu pressen oder normative Überlegungen zur "realen Lehrerpersönlichkeit" (angeblich an der Wirklichkeit orientiert) anzustellen, wurde dieser Abschnitt der mehr beschreibenden Ansätze bewußt kurz gefaßt.

---

1) Zitiert bei Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 53 aus: Stern-Serie Nr. 45, S. 68

Arbeiten zur Lehrerpersönlichkeit gehen fast immer von der Fragestellung aus, ob es Persönlichkeitsmerkmale gibt, die für den Lehrerberuf prädestinieren, d.h. typische Eigenschaften, die für den Beruf günstig oder ungünstig erscheinen. Ihre praktische Relevanz wird dann in einer Selektionsfunktion unter den Lehramtsstudenten/ Lehramtskandidaten (oder besser noch in der Schule?) gesehen.[1)]

Dieser "Vorab-Numerus Clausus" ist m.E. äußerst problematisch, vor allem vor dem Hintergrund der notwendigen Professionalisierung des Lehrerberufes. Unbestritten sind bestimmte kognitive und motivationale Elemente. Inwieweit die Forderung nach "Persönlichkeit" aber von festzusetzenden Werthaltungen und Einstellungen abhängig gemacht werden kann, ist mehr als fraglich. Ein gewisses Maß an allgemeinverbindlicher Standardisierung der Ausbildungsgänge ist notwendig, dagegen nicht der Versuch, im Interesse eines reibungslosen Funktionierens des Ausbildungsprozesses einen gleichgerichteten Lehrer zu produzieren.

---

1) Vgl. a) Caselmann, C.: a.a.O., 1949
b) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972
c) Hilbig, O.: Wahl des Volksschullehrerberufes, Meisenheim am Glan, 1970

Daneben dürften in Zeiten rapider kultureller, sozialer, wirtschaftlicher und politischer Wandlungen als günstig oder ungünstig erkannte Merkmale des Lehrerberufes möglicherweise häufigeren Revisionen unterworfen sein.

Wichtiger als der Auslesepozeß ist m.E.:

- die Berücksichtigung von festgestellten Persönlichkeitsmerkmalen in allen Ausbildungsstufen der Lehramtsstudenten;

- die Berücksichtigung von Persönlichkeitseigenschaften bei Reformbestrebungen im Bildungssektor, damit neue Ziele nicht nur "gezwungenermaßen" akzeptiert, sondern auch realisiert werden;

- der Aspekt der Berufseignung und Berufsberatung als Orientierungshilfe für zukünftige Lehrer, allerdings ohne institutionellen Auslesemechanismus.

Bewußt verzichtet wird in diesem Abschnitt auf das Vorstellen empirisch orientierter Arbeiten zur Lehrerpersönlichkeit. Da sie sich ausschließlich auf Einzelaspekte beziehen, wird hier der Weg gewählt, sie in die Darstellung des eigenen Untersuchungsansatzes zu integrieren, d.h. ihre Diskussion parallel zu den jeweiligen Testverfahren durchzuführen.

II. METHODIK

4. Untersuchungsplanung und Durchführung

4.1. Problematisierung und allgemeine Fragestellung

Die Erfassung der Persönlichkeitseigenschaften von Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Zeit wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit kann nicht die Verifizierung oder Falsifizierung der in der Literatur vorhandenen theoretisch hergeleiteten Thesen zur idealtypischen oder "realen" Lehrerpersönlichkeit zum Ziel haben und soll auch nicht die empirische Erweiterung der meist normativen Vorstellungskataloge über den "guten Lehrer" beinhalten. Die durchgeführte Situationsanalyse dient in erster Linie der Beantwortung der Frage:

> Welche Persönlichkeitseigenschaften sollen identifiziert und beschrieben werden, und in welchen Beziehungen stehen sie zueinander, d.h. gibt es signifikant häufig oder selten auftretende Merkmalskonstellationen?

Neben der Erfassung noch zu bestimmender Merkmale ist, soweit Vergleichsuntersuchungen vorliegen, die Frage der zeitlichen Veränderung aufzuwerfen, d.h.:

> Zeigen die zu erheblichen Persönlichkeitseigenschaften im Zeitablauf signifikante Veränderungen, die möglicherweise auf die allgemeine Verunsicherung von Lehramtsstudenten zurückgeführt werden können?

Bei dieser Analyse ist gleichzeitig von Bedeutung, ob

> der Terminus "Lehrerpersönlichkeit" überhaupt als gerechtfertigt angesehen werden kann, d.h. ob Unterschiede zwischen Lehramtsstudenten und anderen Berufs-/Bevölkerungsgruppen feststellbar sind.

Die beiden letztgenannten Problemkreise beinhalten grundsätzliche Methodenprobleme. Im ersten Fall ist eine Längsschnittuntersuchung aus logischen Gründen nicht durchführbar. Die zum zweiten Fall mögliche Querschnittserhebung unterschiedlicher Probandengruppen ist im Rahmen dieser Arbeit aus zeitlichen, personellen und materiellen Gründen als unmöglich anzusehen.

Zum anderen reduziert die Nichtvergleichbarkeit der berufsspezifischen Ergebnisse die Analyse auf "allgemeine Persönlichkeitsmerkmale", so daß m.E. eine Beschränkung auf einen Vergleich der ermittelten Daten mit bereits vorhandenen Untersuchungen auch für diesen Komplex gerechtfertigt ist.

Da es nicht darum geht, ein Persönlichkeitsbild der Lehramtsstudenten als Auswahlkriterium für potentiell Interessierte oder bereits in der Ausbildung befindliche Studenten zu erstellen, sondern vielmehr um Hinweise zur Berufsberatung und zu möglichen Veränderungsansätzen in den Ausbildungsphasen, ist es von Interesse,

welche möglichen Änderungen sich aus den Ergebnissen der Untersuchung für Hochschule und 2. Ausbildungsphase ableiten lassen.

Die Isolation bestimmter Merkmale an Personen oder Personengruppen zur Erklärung inter - individueller Verhaltensdifferenzen oder zur Prognose zukünftigen Verhaltens setzt voraus, daß es eine Anzahl konstanter Merkmale gibt, die sich über längere Zeit und in unterschiedlichen Reizsituationen unverändert darstellen.

"Das Eigenschaftsproblem wäre insofern nicht ein Aspekt der Frage nach den "Ursachen des Verhaltens", sondern ein solcher der Frage nach der relativen Konstanz bzw. Variabilität bestimmter Verhaltenseinheiten oder -systeme." 1)

Ist Verhalten unabhängig von unterschiedlichen Situationen, quasi determiniert durch bestimmte konstante Eigenschaften, scheint ein interpersoneller Gruppen- oder Gruppen-Normgruppen-Vergleich gerechtfertigt.

Dimensionsanalytische Ansätze leiten aus bestimmten Aktivitäten einer Person allgemeine grundlegende Merkmale ab. Da Tests normalerweise keine Aussagen über die absolute Höhe bzw. Ausprägung

---

1) Thomae,. H.: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Band 4, Göttingen 1960^2, S. 281

eines Merkmales zulassen, werden die ermittelten Werte zu Durchschnitts- oder Normwerten in Beziehung gesetzt. Eine grundlegende Orientierung am dimensionsanalytischen Ansatz ist aus methodischen Gründen auch für diese Arbeit trotz des geäußerten Bedenkens,unumgänglich. Der speziellen Fragestellung gemäß werden situative Momente stärkere Berücksichtigung finden.

Mit der Betonung ausschließlich konstanter Persönlichkeitseigenschaften, die das Verhalten unabhängig von der jeweiligen Situation determinieren[1], würde sich der oben erwähnte zeitliche Vergleich erübrigen.

Arbeiten von Thomae und Mischel[2] weisen auf die zu starke Vernachlässigung situativer Momente hin. Selbst scheinbar sichere Konstanten wie die Reaktionszeit lassen sich als Funktion anderer Variablen (z.B. Lebensalter) darstellen.[3]

Das Einhalten bestimmter Testbedingungen im Rahmen eines empirischen Untersuchungsansatzes wäre bei rein statischer Betrachtungsweise für

---

1) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 11

2) Vgl. a) Thomae, H.: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften, in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), a.a.O., 1960^2, S. 281 ff

b) Mischel, W.: Personality and Assessment, New York 1968

3) Roth, E.: a.a.O., 1974^4, S. 36

Persönlichkeitspsychologen unbedeutend, da situative Einflüsse bzw. unterschiedliche Reizsituationen keinen Einfluß auf die zu messenden Dimensionen nehmen könnten.

In den letzten Jahren läßt sich eine Verschiebung zugunsten situativer Elemente und zeitlicher Dimensionen feststellen. Verhalten von Individuen hat immer bestimmte konstante Züge (eine Variable wie Intelligenz wird mehr Konstanz zeigen als andere Persönlichkeitsmerkmale wie Einstellungen, Werthaltungen s.o.), ist aber auch stets dem Wandel unterworfen.[1)]

Unterschiedliche Gliederungsversuche zur Strukturierung der Eigenschaftsdimensionen (z.B. Guilfords Differenzierung in: Fähigkeitsdimensionen, Temperaturdimensionen und hormetische Dimensionen[2)]) lassen eine grobe Dreigliederung erkennen, in die sich die in dieser Untersuchung verwandten Variablen einordnen lassen:

1. Fähigkeiten (mit kognitiven Variablen)
   - Intelligenz
   - Abiturnoten

2. Nicht - kognitive Primärvariablen
   - Variablen wie Extraversion, Depressivität usw., deren genaue Spezifizierung erst nach der Auswahl eines mehrdimensionalen Persönlichkeitsinventars erfolgen soll.

---

1) Roth, E.: a.a.O., 1974[4], S. 36 f.

2) Correll, W.: a.a.O., 1976, S. 137 f.

3. Dynamische bzw. motivationale Variablen
   - Zukunftsperspektiven
   - Leistungsmotivation
   - Einstellungen zu Studium und Beruf.

Dazu treten bestimmte:

4. Lebenslaufdaten
   - Alter
   - Geschlecht
   - Semesterzahl
   - Stellung in der Geschwisterreihe.

Die Auswahl geschah unter dem Gesichtspunkt der Wandlungstendenzen, denen PH-Studenten in verstärktem Maße unterliegen (Änderungen im Ausbildungssystem, im Berufsverständnis usw.), und wurde aus der zeitlichen Dimension der Arbeit abgeleitet, d.h.

1. läßt sich aus Intelligenzverteilung, Abiturnoten, Alters-, Semester- und Geschlechtsstruktur auf eine veränderte Zusammensetzung der PH-Studenten schließen und

2. lassen nicht-kognitive Primärvariablen wie Leistungsmotivation, Zukunftsperspektiven und Einstellungen zu Studium und Beruf, die in stärkerem Maße situativen Veränderungen unterliegen, Wandlungen erkennen.

4.2. Methodenwahl

4.2.1. Intelligenz

4.2.1.1. Definition des verwandten Intelligenzbegriffes

"Intelligenz ist die personale Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Forderungen einzustellen." 1)

"Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuum, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen." 2)

Trotz der zahlreichen Definitionsversuche, die häufig von der Intelligenz als Leistungsdisposition ausgehen, wobei einmal die spontane Einstellung, dann wieder die reaktive Anpassung und/oder der Instrumentalcharakter hervorgehoben werden[3], ist es seit Galton nicht gelungen, eine verbindliche Aussage darüber zu machen, was nun eigentlich unter Intelligenz zu verstehen ist.

"Eine beneidenswerte Situation: Sie wissen nicht, was es ist. Aber sie können es messen." 4)

---

1) Stern, W.: Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage, Den Haag 1950^2, S. 24

2) Wechsler, D.: Die Messung der Intelligenz Erwachsener, Bern/Stuttgart 1961^2, S. 13

3) Heller, K.: Intelligenz und Begabung, München/Basel 1976, S. 7

4) Heiß, R.: Zum Begriff der Intelligenz, in: Diagnostica, 1960^6, S. 6

Das elegante Umgehen dieser Hürde durch Hermann[1], der ausgehend von der empirischen Orientierung der Psychologie auf die Notwendigkeit hypothetischer Kontrakte hinweist, um bestimmte Sachverhalte wissenschaftlich beschreiben zu können, die Definition dabei dem "Ende des Forschungsprozesses" überlassen will, ist eine gangbare Lösung. Sie schließt m.E. eine vorab vorgenommene Begriffsbestimmung der zu untersuchenden Variablen aus methodischen Überlegungen nicht aus.

In Anlehnung an Luingman[2] sei Intelligenz als das verstanden, was mit dem auszuwählenden Test gemessen wird.

Ist Intelligenz hinreichend genau zu beschreiben und zu erklären, ohne auf nichtintellektuelle Verhaltensmerkmale einzugehen? Ist die Frage zu stellen "was ist Intelligenz" oder "welche Arten des Verhaltens werden als intelligent bezeichnet?"

Intelligenz ist kein genetisches Privileg, verschiedene Formen der Befähigung werden erlernt, soziale und affektiv-motivationale Komponenten haben mindestens das Gewicht wie es kognitiven (in engerem Sinne) zugeschrieben wird.[3+4]

---

1) Hermann, T.: a.a.O., 1969

2) Luingman, C.G.: Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffes und der IQ-Messung, Hamburg 1973, S. 13

3) Wewetzer, K.H.: Intelligenz und Intelligenzmessung, Darmstadt 1972, S. 19

4) Eine Studie zum Problem der systematischen Erfassung von Wechselbeziehungen zwischen intellektuellen und nicht intellektuellen Verhaltensmustern gibt:
Brandstätter, J.: Intelligenz als Funktion der Persönlichkeit, Diss. phil., Universität des Saarlandes 1971

Damit ist aber gleichzeitig festzustellen, daß es gewisse unkontrollierte Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren gibt, die die Leistungen eines Individuums in bestimmten Situationen beeinflussen, d.h. auch Intelligenztests, die die Leistung eines Individuums hinsichtlich bestimmter Fertigkeiten auf so konsistente Weise einschätzen sollen, daß es möglich ist, die Funktionshöhe mit jeder einer größeren Personengruppe zu vergleichen[1], sind diesen Einflüssen unterworfen. Dabei geht es bei den heutigen Testverfahren nicht um die Messung der "Intelligenz", sondern es werden nur Aussagen zu bestimmten Bereichen, zu "Dimensionen der Intelligenz"[2], möglich sein, die von Test zu Test variieren. Dabei wird gleichzeitig angenommen, daß der ermittelte IQ unter normalen Bedingungen zeitliche Konstanz aufweist[3], im Gegensatz zum früheren Terminus des Intelligenzalters.

---

1) Akhurst, B.A.: Die Untersuchung intellektueller Fähigkeiten, Weinheim/Basel 1972, S. 62

2) Deusinger, J.: Intelligenz-Tests und die Messung von Einstellungen, in: Umschau 73, 1973, Heft 7, S. 195

3) Wechsler, D.: a.a.O., 1961, S. 37

4.2.1.2. Auswahl des Tests

Bei der Auswahl des geeigneten Testverfahrens müssen neben den allgemeinen Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität bestimmte spezifische Anforderungen, resultierend aus der zu testenden Population, Berücksichtigung finden. Für mich erschienen folgende Merkmale wünschenswert:

Es muß gewährleistet sein, daß
- der Test als Gruppentest durchführbar ist
- ein Altersbereich ab 18 Jahren abtestbar ist
- an Zeitaufwand maximal 45 Minuten erforderlich sind.

Die von Weise[1] vorgelegte Zusammenstellung verschiedener Intelligenztests macht eine einheitliche Wertung der Vorzüge bzw. Nachteile eines Tests und die Beurteilung seiner Brauchbarkeit für die Praxis möglich.

Danach sind LPS[2] und IST/IST-70[3] zu den besten deutschsprachigen differentiellen Intelligenztests zu zählen.

---

1) Weise, G.: Psychologische Leistungstests, Band 1, Göttingen/Toronto/Zürich 1975

2) Horn, W.: L-P-S, Leistungsprüfsystem, Göttingen 1972

3) Amthauer, R.: IST/IST-70, Intelligenzstrukturtest, Göttingen 1953/1973

Ihre Mängel bzw. besondere Vorteile seien im einzelnen aufgeführt:[1)]

LPS:	IST/IST-70:
1. Faktorreinheit der 9 vertretenen Faktoren	1. einzelne Untertests nicht faktorrein
2. große Anzahl der Items je Untertest	2. berufstypische Profile beruhen auf zu kleinen Stichproben
3. gute Reliabilität	3. naturwissenschaftlich orientierte Pbn schneiden besser ab
4. ökonomisch	4. völlige Objektivität des IST-70 völlige Objektivität (bis auf GE) des IST
5. völlige Objektivität	5. Validität IST: r IST x Schulnoten = 0.46 N = 350 r IST x Lehrerurteil = 0.62 N = 350
6. Validität: r = 0.47 N = 354 Volks- und Mittelschüler Kriterium: Intelligenzeinschätzung durch Klassenlehrer Angaben unzulänglich	keine Angaben für IST-70
7. Für Prüfling wenig motivierend (kein hoher Aufforderungscharakter)	
8. keine weiterreichenden Interpretationsvorschläge	

1) Weise, G.: a.a.O., 1975, S. 74 ff.

Eine Vergleichsuntersuchung zwischen LPS und IST, durchgeführt von Groffmann und Schneevoigt[1], ergab, daß beide Verfahren eine Bestimmung des Gesamtniveaus der Intelligenz in ähnlicher Weise leisten. Die Korrelation von Standard- und Rohwerten ergab bei 37 Probanden:

1. für die Gesamtrohwerte nach Bravais-Pearson
   $r_{IST/LPS} = 0.735$

2. für die Standardwerte der Gesamttests
   $r_{IST/LPS} = 0.722$.

Aus ökonomischen Gründen, aus Gründen der Faktorreinheit und der guten Reliabilität wird das LPS als Test ausgewählt.

Das LPS[2] wurde in Anlehnung an Thurstones "Primary Mental Abilities (PMA)" - Test entwickelt, wobei solche Untertests herausgesucht wurden, die eine besonders starke Sättigung mit den jeweils zu erfassenden Primärfaktoren aufwiesen. Mit dem Modell einer begrenzten Anzahl gleichrangiger Primärfaktoren setzt sich Thurstone gegen die Spearmansche Hypothese eines einzigen Grundfaktors (g) und mehrerer spezieller Leistungsformen (s) ab.

---

1) Groffmann, K.J., Schneevoigt, J.: Vorläufige Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung an Studenten mit dem Leistungsprüfsystem (LPS) von Horn und dem Intelligenzstrukturtest (IST) von Amthauer, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie in ihrer Anwendung, Band 23, 1964, Nr. 3, S. 243 ff.

2) Die folgenden Angaben zum LPS entstammen: Horn, H.: a.a.O., 1972

Damit wurde zum ersten Mal der Erfahrung Rechnung getragen, daß sich Menschen nicht nur hinsichtlich ihres Intelligenzniveaus, sondern auch durch die Art und Anzahl ihrer Fähigkeitsrichtungen unterscheiden.[1)]

In der Theorie kann der Test folgendermaßen beschrieben werden:

Um die Begabungsstruktur schwachsinniger Erwachsener genauso ermitteln zu können wie die von Hochbegabten, enthält der LPS wesentlich mehr ganz leichte und auch schwere Aufgaben als dies sonst der Fall ist. Seine Anwendung ist ab dem 9. Lebensjahr möglich. Er besteht aus 14 Untertests à 40 Aufgaben sowie einem Rechentest (10 Spalten à 40 Aufgaben) zur Ermittlung der Arbeitskurve.

Die letzte Eichung stützt sich auf 5.300 Testergebnisse.

Normierung: Stanine Skala
c = 5 (Mittelwert)
s = 2 (Standardabweichung)

Reliabilität: Gesamtresultat r_{tt} = 0.99 (split half)
Einzeltests r_{tt} zwischen 0.9 und 0.99.

---

1) Heller, K.: a.a.O., 1976, S. 17 ff.

Von Horn[1] werden einige mögliche Kurzformen angegeben. Da die Ermittlung der IQ-Werte vor allem zur Vervollständigung der Informationen über die zu untersuchenden Probanden dient, wird eine Kurzdiagnoseform folgender Art gewählt:

Subteste: 1. Allgemeinbildung
2. Denkfähigkeit
3. Worteinfall
9. Technische Begabung
12. Ratefähigkeit.

Ferner geht die erste Aufgabenspalte der Arbeitskurve ein.

Praktisch wurde folgendermaßen vorgegangen:
Die Instruktionen zur Testdurchführung werden wörtlich gemäß Handanweisung vorgetragen.
Zeitbedarf der gewählten Kurzform: 38 Minuten.
gewählter Testbogen : Form A Blatt 1 und 2
Die Auswertung geschieht laut Anweisung, die Umrechnung der Centilwerte in IQ-Werte nach Lienert.[2]
Grundsätzlich treten bei dieser Testform folgende Schwierigkeiten auf:

1. Bei der Kurzform soll nur der Untertest 1 vorgegeben werden, die Centilwerte sind allerdings nur für die Summe aus Test 1 und 2 angeführt. Demzufolge wurde die ermittelte Punktzahl des Subtests 1 verdoppelt.

---

1) Horn, W.: a.a.O., 1972, S. 7

2) Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim/Berlin/Basel 1969^3, Tabelle 2, S. 562

2. Obwohl in Subtest 5 der Test ungenau arbeitet (das zu ermittelnde Wort laut Schablone lautet "Onkel", der Arbeitsanweisung folgend könnte genausogut das Wort "Koeln" in Reihe 35 konstruiert werden), wurde die Wertung mittels Schablone beibehalten.

Die Interpretation der Ergebnisse sollte nach Weise[1] nur nach der Faktorstruktur der Untertests und nicht nach den von Horn vorgeschlagenen Begriffen erfolgen. Dem von Weise vorgeschlagenen Interpretationsmuster wird im weiteren gefolgt.

Untertest	Faktor nach Thurstone[2]	Begriff nach Horn	Interpretation nach Weise[3]
1	V (Verbal Comprehension)	Allgemeinbildung	Wortverständnis
4	R (Reasoning)	Denkfähigkeit	Logisches Denken
5	W (Word Fluency)	Worteinfall	Worteinfall/ Wortflüssigkeit
9	S (Space)	techn. Begabung	Raumvorstellung
12	CS (Speed of Closure)	Ratefähigkeit	Geschwindigkeit der Gestaltsbildung

1) Weise, G.: a.a.O., 1975, S. 103
2) Heller, K.: a.a.O., 1976, S. 18 f.
3) Weise, G.: a.a.O., 1975, S. 103

4.2.2. Abiturnoten

Das Problem der Zensurengebung als Beurteilungsmaßstab für "Leistung" ist nicht neu. Der subjektive Faktor bei der Bewertung von Schülerleistungen macht Zensuren fragwürdig. Selbst wenn man davon ausgeht, daß "Lehrer erziehen und bilden und nicht in pädagogischem Defätismus die Schüler hinnehmen und sortieren sollen"[1], erscheint es in der Zeit, in der die Bewertungsnormen beibehalten werden, höchst bedenklich, daß die Sicherheit ihrer Vorgabe nicht verbessert wird.

Neben der mangelnden Schärfe der amtlichen Notendefinitionen und der unzureichenden Erfassung und Berücksichtigung situativer Elemente sind die mangelnde Fähigkeit der Lehrer zur sachgerechten Lernerfolgskontrolle Kriterien[2], an denen eine Revision ansetzen könnte. Verfahren der "objektivierten Leistungsmessung"[3] stellen zwar keine hinreichende, aber eine notwendige Voraussetzung dafür dar, daß Noten die ihnen übertragenen Funktionen erfüllen können.

---

1) Hohlmann, W.: Neue Definition der Schulnoten, in: Schule und Psychologie, Jg. 17, 1970, Heft 4, S. 127

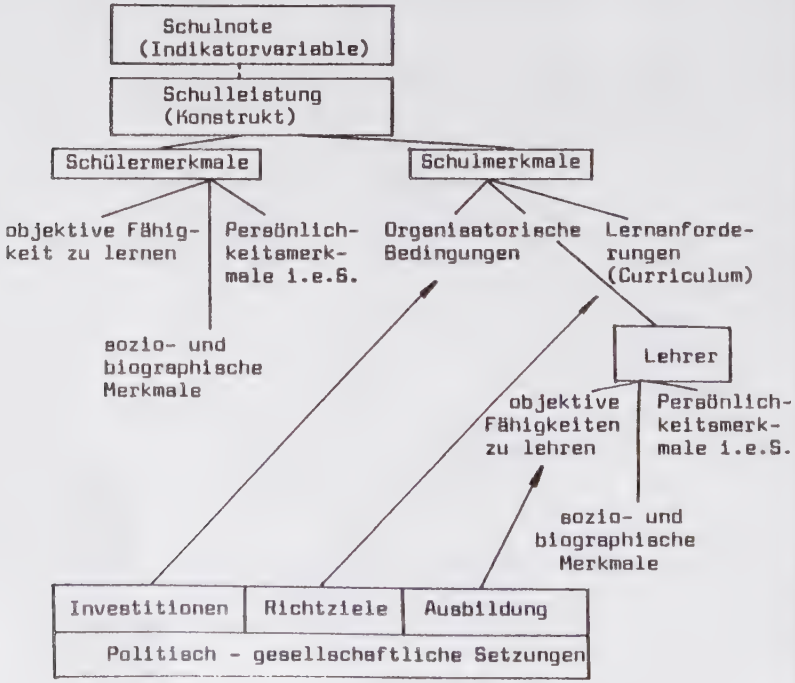
2) Tent, L., Langefeldt, H.P., Fingerhut, W.: Quellen des Lehrerurteils, Weinheim/Basel 1976, S. 11 ff.

3) Gaude, P., Teschner, W.P.: Objektivierte Leistungsmessung in der Schule, Frankfurt/Main/Berlin/München, 1973

Da nicht die Notenskala, sondern die Lehrer das eigentliche "Meßinstrument" darstellen, ist Objektivität von Noten bei Schülern verschiedener Klassen - "ermittelt" durch verschiedene Lehrer - bereits theoretisch ausgeschlossen.

Daß nicht feststellbar ist, ob Schulnoten tatsächlich das abbilden, was abzubilden sie vorgeben, nämlich Schulleistung, liegt letztlich daran, daß Leistung selbst nichts als ein Konstrukt der unterschiedlichsten Variablen darstellt.

Abbildung 8:
Schema des allgemeinen Konstruktes "Schulleistung":[1)]



1) Tent, L., Langefeldt, H.P., Fingergut, W.: a.a.O., 1976, S. 17

Schulnoten werden im allgemeinen folgende Funktionen zugeschrieben:[1)]

- "Rangierungs- und Auslesefunktion",
  damit der Schüler im Schulsystem
  leistungsgerecht einzuordnen ist;

- "Orientierungs- oder Berichtsfunktion",
  damit Eltern, Schüler, Öffentlichkeit
  und Ausbildungsbetriebe über den Leistungs-
  stand informiert sind;

- "Berechtigungsfunktion",
  damit anhand der Noten eine Selektion
  erfolgen kann;

- "Anreizfunktion"[2)],
  damit die Schüler motiviert werden können.

Dabei dürfte sich als primäres Begründungskriterium für die Vergabe von Noten die Berechtigungsfunktion darstellen.[3)] Ihr Charakter als "Dirigierstelle von Lebenschancen", nicht zuletzt im Zusammenhang mit Hochschulzugangsberechtigungen, läßt die Diskussion um Notengebung und Leistungsbewertung als unbedingt notwendig erscheinen.

---

1) Flitner, A.: Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen, in: Zeitschrift für Päd., 1966, 12, S. 511 ff.

2) Dose, W.: Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik, Weinheim 1963, S. 64 ff.

3) Offen bleibt, inwieweit derartige Anforderungen überhaupt als berechtigt angesehen werden können.

Die Substitution der Abiturnoten durch bzw. ihre Einbeziehung in Testverfahren zur Ermittlung der Hochschulzugangsberechtigung darf dabei als erster Schritt der Umorientierung gewertet werden.

Die Funktion der hier zu erhebenden Noten:

- Deutsch
- Englisch
- Mathematik
- Durchschnittsnote[1)]

wird trotz der vorab diskutierten Bedenken, als Variable "Schulleistung" in der

- Indikatorwirkung möglicher Veränderungen in der Studentenpopulation

- möglichen Beziehung zu anderen Variablen

gesehen.

---

1) Vgl. Erhebungsbogen "Sozialdaten und Abiturnoten" im Anhang (A 18)
Gebildet aus: Deutsch-, Englisch- und Mathematiknote,
zuzüglich jeweils einer Fachnote aus den Blöcken:
- Physik/Chemie
- Biologie/Erdkunde/Geschichte
- Musik/Sport.

Die Auswahl geschieht in der in den Blöcken angegebenen Reihenfolge und berücksichtigt, daß nicht alle Fächer in allen Zeugnissen vertreten sein dürften.

4.2.3. Stellung in der Geschwisterreihe, Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienrichtung, Fächerkombination

Motiv für die Erhebung dieser Sozialdaten ist die Erfassung der Struktur der Stichprobe, um im Vergleich mit bereits durchgeführten Untersuchungen generelle Rückschlüsse auf eine mögliche Veränderung der Population sicherzustellen.[1)]

Von einer geschlechtsspezifischen Differenzierung werden Aufschlüsse über divergierende Persönlichkeitsstrukturen erwartet, die vor allem im Bereich der "Einstellungen zu Studium und Beruf" vor dem Hintergrund "nichtkognitiver Primärfaktoren" von Interesse sein dürften.

---

1) Erhebungsbogen zu den"Sozialdaten und Abiturnoten" im Anhang (A 18)

4.2.4. Zukunftsperspektiven

Eine klare Begriffsbestimmung der Variablen "Zeitperspektive", die Erklärung ihrer Struktur und ihre Beziehungen zu anderen psychologischen Funktionen und Prozessen ist heute noch nicht möglich. Nach Lewin umfaßt Zeitperspektive

"die gesamten Ansichten eines Individuums über seine psychologische Zukunft und seine psychologische Vergangenheit, die in einer gegebenen Zeit existieren können." 1)

Ihre konstituierenden Elemente sind Zukunfts- und Vergangenheitsperspektive, die in der psychologischen Gegenwart verbunden sind.[2] Gegenstand ist nicht die "Zeit an sich", sondern vom Individuum strukturierte, empfundene, subjektiv erlebte Zeit.

Bergius geht von der Annahme aus, daß es hinsichtlich der Zeitperspektive individuelle Unterschiede gibt[3] und "postuliert damit eine habituell gewordene Zeitbezogenheit der Person".[4]

Inwieweit Veränderungen von Bedürfnislagen oder anderen psychischen Kräften Rückwirkungen auf die Zeitperspektive zeigen, darüber existieren kaum

---

1) Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963, S. 116

2) Mießler, M.: Leistungsmotivation und Zeitperspektive, München 1976, S. 35

3) Bergius, R.: Formen des Zukunftserlebens, München 1957

4) Mießler, M.: a.a.O., 1976, S. 36

Untersuchungen. Andererseits sind Stimmungen, Initiative, Planung, Aufschubverhalten und Anspruchsniveau von ihr abhängig.[1)]

Eine Darstellung des motivationalen Aspektes stammt von Heimberg. Er definiert Zeitperspektive[2)]:

"the degree to which the future is perceived as predictable, structured and controllable, these differences leading to individual differences in the weighting of consequences as a function of their temporal distance."

Neben strukturellen Methoden der Zeitperspektive wie z.B.

- Kohärenz (nach Wallace[3)]: Grad der Organisiertheit der Ereignisse in der Zukunfts-Zeitspanne)
- Density (Anzahl der Ereignisse, die für die Zukunft antizipiert werden können)

und

- Direktheit (qualitative Tönung des Zeiterlebens)[4)]

interessiert vor allem die Spannweite, d.h. die Zeitspanne, "über die sich ein Individuum Gedanken und Vorstellungen macht".[5)]

---

1) Lewin, K.: a.a.O., 1963, S. 321

2) Heimberg, L.K.: The measurement of future time perspektive, in: Diss. Abstracts, 1963, Vol. 24, N° 3/4, S. 1686 - 1687

3) Wallace, M.: Future time perspektive in schizophrenia, in: J. abnorm soc. Psychol., 1956, 52, S. 240 ff.

4) Kastenbaum, R.: The dimension of future time perspektive - An experimental analysis, in: J. of General Psychol., 1961, 65, S. 203 ff.

5) Mießler, M.: a.a.O., 1976, S. 37

Meßverfahren, vor allem bei der letzten Variablen, sind: Projektive Tests, das "Life-Space-Sample" und Fragebogenmethoden. [1)]

Zeitperspektive ist durch die Unsicherheit über das Eintreffen bestimmter Voraussetzungen, Bedingungen und Komponenten zur Zielerreichung besonders irrealitätsbehaftet. Ihr Realitätsgrad ist in hohem Maße abhängig von den durch gegenwärtige Konstellationen beeinflußten Wünschen und Befürchtungen, der Einfluß auf das zukünftige Verhalten dürfte (neben anderen Dimensionen) nicht zu leugnen sein.

Sollen zukünftige Ziele wirksam werden, genügt eine bloße Vorstellung nicht.

"Das kognitive Erfassen in der Zukunft liegender Ziele führt zu einer "Wahrnehmungseinheit" von Gegenwart und Zukunft, die zwar potentiellen Einfluß auf Verhaltensentscheidungen ermöglicht, aber erst in der Handlungseinheit können zukünftige Ziele eine motivierende und regulierende Wirkung auf das Verhalten haben." 2)

---

1) Mießler, M.: a.a.O., 1976, S. 37
2) Mießler, M.: a.a.O., 1976, S. 41

4.2.4.1. Auswahl der Testverfahren

4.2.4.1.1. Projektive Verfahren

Um eine allgemeine Aussage über die Einschätzung zukünftiger Gegebenheiten bei den Probanden zu ermöglichen, ist es m.E. ausreichend, Testergebnisse dergestalt zu erheben, daß sie eine Differenzierung in:

- positive
- neutrale
- indifferente

Zukunftserwartungen ermöglichen.

Da eine Bereitschaft oder Fähigkeit zu adäquater Selbstbeurteilung keinesfalls allgemein vorausgesetzt werden kann, vor allem dann nicht, wenn es um persönliche Einstellungen geht, die von Probanden wenig "rationalisiert" werden können, wird auf projektive Verfahren zurückgegriffen.

Aus dem TAT[1]-Manual Murrays[2] wurden im Rahmen eines Brainstorming[3] drei Bilder ausgewählt, die der obigen Zielsetzung entsprachen.

---

1) Zum TAT-Test vgl.: Revers, J.: Der Thematische Apperzeptionstest (TAT), Bern 1973

2) Murray, H.A.: TAT-Manual, Cambridge 1943

3) Die Auswahl geschah im Rahmen eines Psychologie-Seminars an der PH-Ruhr in Dortmund

Um eine möglichst exakte Zuordnung zu den drei genannten Dimensionen zu gewährleisten, wird eine neutrale, negative und positive Themenvorgabe zu den einzelnen Bildern angestrebt.[1+2)]

- Neutrale Vorgabe: Bild Nr. 14
  Bildthematik : Die Thematik wird weitgehend durch den Hell-Dunkel-Effekt bestimmt, in den die abgebildete Figur entweder hinein- oder herausstrebend gesehen wird.
  Themenstellung : Stelle Dir bitte vor, dieser Mann grübelt über seine Zukunft. Wie wird sie wohl aussehen?

- Negative Vorgabe: Bild Nr. 20
  Bildthematik : Durch das unstrukturierte Umfeld treten bei diesem Bild häufig Wahrnehmungsschwierigkeiten bei der Identifikation der Bildpersonen auf. Die Schilderung deprimierender Erlebnisse wird durch die dargestellte Thematik angeregt.
  Themenstellung : Nach einer Krise in seinem Leben beginnt dieser Mann noch einmal von vorn. Wie wird seine Zukunft aussehen?

---

1) Revers, W.J.: a.a.O., 1973, S. 140 ff.

2) Ausgewählte TAT-Bilder im Anhang (A 19 ff.)

- Positive Vorgabe: Bild Nr. 13 G

  Bildthematik : Durch Strukturierung und Bildperson dürfen in erster Linie brauchbare Geschichten dann erwartet werden, wenn sich darin die verschiedenen Erwartungen und Befürchtungen im Zusammenhang mit den eigenen Absichten und Wünschen spiegeln.

  Themenstellung : Nach erfolgreichem Hochschulabschluß denkt diese Person an ihre Zukunft, wie wird sie wohl aussehen?

Bearbeitungszeit pro Geschichte: 5 Minuten
Anweisungen an die Probanden : Gemäß Murray (Form A)[1)]
Auswertung : Mittels Inhaltsanalyse[2)].

Um eine zuverlässige Einordnung sprachlicher Einheiten in bestimmte Klassen (hier: positive, negative, indifferente Zukunftserwartungen) zu ermöglichen, müssen sie operationell definiert werden. Da eine umfassende, detaillierte Aufzählung aller einzuordnenden Sätze, Satzteile oder Worte bei komplexen Inhalten nicht möglich ist und somit der Intuition des Auswerters größere Spielräume verbleiben, sei hier nur eine ganz allgemeine Anweisung gegeben. Im Gegensatz zu Testmaterialien, die nicht unmittelbar für inhaltsanalytische Untersuchungen produziert werden, ist für diese Untersuchung eine Abstimmung bezüglich der konkreten Fragestellung möglich.

---

1) Murray, H.A.: a.a.O., 1943, S. 3 f.

2) Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln/Opladen 1969

Angestrebt wird eine "Gesamttendenz", die aus den Geschichten erkennbar ist, d.h.

- Substantive, Verben, Adverbien, Adjektive mit positiver Wertbesetzung

- antizipierter Erfolg

- positive Gefühlszustände

- positiv bewertete, zukünftig einzunehmende Rollen

- kritische Gegenwartsanalyse mit positiver Ausgangsantizipation

- Äußerungen über Zielerreichung

- Aufzeigen persönlicher und/oder gesamtgesellschaftlicher, positiv bewerteter Tendenzen usw.

deuten auf eine positive Zukunftsorientierung hin et vice versa.

Indifferente Erwartungen werden in dem Fall angenommen, in dem keine der beiden anderen Tendenzen in der Geschichte überwiegt. Die Ermittlung des Gesamttestwertes ergibt sich aus den logischen Kombinationsmöglichkeiten dieser Einzelwerte.

Um eine möglichst fehlerfreie Auswertung zu ermöglichen, wird eine Gruppenbewertung postuliert, d.h. die Einordnung der Geschichten zu den jeweiligen Dimensionen soll der Subjektivität eines Einzelnen entzogen und durch Konsensbildung objektiviert werden.

4.2.4.1.2. Fragebogenmethoden

Neben der allgemeinen Grundorientierung interessieren vor dem Hintergrund der spezifischen Situation von Lehramtsstudenten Fragestellungen, die berufliche, gesamtgesellschaftliche und private Momente erfassen. Dabei boten sich, um eine möglichst große individuelle Meinungsvielfalt zu sichern, offene Fragen als Erhebungselemente an. Da der zu untersuchende Tatbestand in hohem Maße situativen Gegebenheiten unterliegt, wurde auf eine Standardisierung durch Reproduzierbarkeit der Ergebnisse bei der Erstellung des Fragebogens F1[1)] verzichtet.

Da alle Einzelnennungen zu den übrigen Persönlichkeitsvariablen in Beziehung gesetzt werden sollen, erübrigt sich eine Gesamtscorebildung.

---

1) Fragebogen F 1 im Anhang (A 22 ff.)

4.2.5. Leistungsmotivation

Werden Motive als "Beweggründe des Handelns" angesehen, können folgende Merkmale abstrahiert werden:

1. die Aktivierung des Individuums, d.h. die Versorgung mit psychischer Energie.

Auf dieser Ebene kommen Motiven die gleichen Funktionen zu wie Emotionen, d.h. sie sind aus neuropsychologischer Sicht nicht differenzierbar, sondern

"vielmehr Ausdruck der Aktivität einer einzigen physiologischen Grunddimension, deren Auswirkungen durch den psychologischen Begriff "Aktivierung" umschrieben werden kann." 1)

2. die Handlungssteuerung des Individuums, d.h. Motive richten das Verhalten auf ein Ziel aus.

In Persönlichkeitstheorien werden Motivkonstrukte eingeführt, um interindividuelle Unterschiede des Verhaltens in Richtung, Ausdauer und Intensität zu erklären.[2] Ziele und individuelle Aktivierungsformen von Motiven werden dabei ebenso gelernt wie die in der Umwelt angetroffenen oder erwarteten Bedingungen ihrer Befriedigung.

---

1) Guttmann, G.: Einführung in die Neuropsychologie, Bern/Stuttgart/Wien 1972, S. 187

2) Schalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart 1976, S. 24

"In komplexen Lernprozessen konfiguriert sich eine Motivhierarchie als zentraler Bereich der langfristigen Organisation individuellen Verhaltens und Erlebens." 1)

Traditionelle Definitionen der Leistungsmotivation (LM) betonen, daß es in bestimmten Tüchtigkeits- und Tätigkeitsbereichen, in denen ein Gütemaßstab für verbindlich erachtet wird, zu Auseinandersetzungen mit diesem Gütemaßstab kommt, worin sich das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit zu steigern bzw. möglichst hochzuhalten, darstellt.[2)]

Heute sind in der Leistungsmotivationstheorie Affekte und Erwartungen, die sich auf Erfolg oder Mißerfolg beziehen, gegenüber kognitiven Größen als motivrelevante Bestimmungsgrößen zurückgetreten. Freude bzw. Scham über die eigene Leistung werden ausgeprägt nur dann erlebt, wenn sich die handelnde Person auch für das Handlungsergebnis selbst verantwortlich fühlen kann.[3)]

Bezüglich der Erklärung von Verhalten ergibt sich die Notwendigkeit, "überdauernde" und "aktualisierte" Motivation zu trennen. Unter aktualisierter Motivation (=Motivierung) ist ein Erwartungsgefälle zwischen

---

1) Haseloff, O.W.: Marktforschung und Motivtheorie, in: Behrens, K.C., Handbuch der Marktforschung, 1. Halbband, Wiesbaden 1974, S. 123

2) Vgl. a) Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim am Glan 1963

b) McClelland, D.: The achievement motive, New York 1953

c) Atkinson, J.W.: An introduction to motivation, Princton/New York 1964

3) Schmalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.): a.a.O., 1976, S. 6

einer gegenwärtigen und einer künftigen konkreten Situation im Rahmen einer überdauernden Bezugslage zu verstehen, also eine Kombination von Persönlichkeitsvariablen und situativen Elementen. Die überdauernde Motivation entspricht der Bezugslage (=Motivationsbereitschaft) und wird als Persönlichkeitsvariable betrachtet.[1] Sie läßt sich nach Young[2] als ein Bündel von Wertungsdispositionen beschreiben, welche innerhalb einer bestimmten Thematik eine Bezugslage etablieren.

Neben dem theoretischen Wissen um bestimmte Variablen ist ihre operationale Verankerung, d.h. ihre Messung mittels bestimmter Verfahren für eine empirische Wissenschaft unumgänglich. Für den Bereich der Leistungsmotivation können drei generelle Meßmethoden unterschieden werden.

---

1) Vontobel, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, Bern 1970, S. 21

2) Vontobel, J.: a.a.O., 1970, S. 21

4.2.5.1. Projektive Tests

Da sowohl Bereitschaft als auch Fähigkeit zu adäquater Selbstbeurteilung keineswegs vorausgesetzt werden können, wurden projektive Techniken entwickelt, die von der Auskunftsbereitschaft der Befragten weitgehend unabhängig sind. Bestimmte unstrukturierte Bildszenen werden den Probanden mit der Bitte vorgelegt, das dargestellte Geschehen unter einer vorgegebenen Thematisierung zu interpretieren. Dabei erzwingt die Uneindeutigkeit des Materials persönliche Deutungen, so daß die Testpersonen, indem sie den abgebildeten Personen bestimmte Einstellungen, Absichten, Motive oder Handlungsweisen zuschreiben, Informationen über sich selbst geben. Gerade dieses Verfahren der LM-Messung wird von seiten der Psychometriker wegen fehlender innerer Konsistenz und ungenügender Wiederholungszuverlässigkeit angegriffen und ist vor dem Hintergrund klassischer Testtheorien abzulehnen. Für Schmalt[1] ist der TAT nicht deshalb vermeintlich ungeeignet, weil ihm die klassischen psychometrischen Güteeigenschaften abgehen, sondern weil sich das Instrumentarium der klassischen Testtheorie als ungeeignet erweist, die zweifelsohne vorhandenen Güteeigenschaften sichtbar zu machen.

Eine Fehlervarianz wird vielmehr dadurch in die Meßwerte eingebracht, daß keine hundertprozentige Übereinstimmung verschiedener Testauswerter erreichbar ist und eine hohe Sensibilität des Verhaltens bei Variation von Testbedingungen feststellbar ist.

---

1) Schmalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.): a.a.O., 1976, S. 176

4.2.5.2. Fragebogenmethoden

Häufig wird bezweifelt, daß direkte Methoden wie Fragebogen ein Konstrukt wie Leistungsmotivation überhaupt erfassen können, und zwar aus folgenden Gründen:

- der Person seien Einsichten in die eigenen Merkmalsstrukturen verwehrt;

- die Antworten würden häufig in Richtung "sozialer Erwünschtheit" abgegeben.[1)]

Da sich die unterschiedlichen Fragebogentechniken hinsichtlich ihrer Konstruktionsprinzipien erheblich voneinander unterscheiden, wird auf ihre Darstellung im einzelnen verzichtet. Eine Übersicht über einige methodisch befriedigende Ansätze geben Schmalt und Meyer.[2)]

---

1) Heckhausen, H.: The anatomy of achievement motivation, New York 1967

2) Schmalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.): a.a.O., 1976, S. 179 ff.

4.2.5.3. Gitter-Technik

Diese von H.D. Schmalt[1] entwickelte und eng an den TAT angelehnte Technik versucht durch eine "gitterwerkartige" Verknüpfung von Situations- und Personenparametern die leistungsthematische Strukturierung bestimmter Situationen zu erfassen.

18 Aussagen (jeweils sieben repräsentieren "Hoffnung auf Erfolg" und "Furcht vor Mißerfolg", vier sind neutral konzipiert) werden in 18 verschiedenen, leistungsthematisch relevanten Situationen zur Auswahl gestellt. Die Situationsbereiche gliedern sich in:

- Manuelle Tätigkeiten
- Musische Tätigkeiten
- Schulische Tätigkeiten
- Selbständigkeit und Selbstbehauptung
- Hilfe gewährende Tätigkeiten
- Sportliche Tätigkeiten.

Da die Gitter-Technik in ihrer Anwendung auf Kinder beschränkt wurde, kommt ihr im Rahmen dieser Arbeit keine praktische Bedeutung zu.

---

1) Schmalt, H.D.: Das LM-Gitter, Göttingen 1976

4.2.5.4. Auswahl der Testverfahren

Vergleichende Untersuchungen zwischen TAT-Tests und Fragebogenmethoden zur Ermittlung des Leistungsmotivs können keine Beziehungen zwischen den Ergebnissen beider Methoden feststellen.

Nach einer von Fisch und Schmalt[1] durchgeführten Untersuchung treten zwischen dem TAT-Verfahren nach Heckhausen[2] und den Fragebogenmethoden:

- AAT (Achievement - Anxiety-Test, Alport und Haber, 1960)
- TAQ (Test-Anxiety-Questionnaire, Mandler und Sarason, 1952)

und

- LM (Leistungsmotivations-Fragebogen, Ehlers, 1965)

keinerlei Zusammenhänge auf.

Hermans[3] kommt beim Vergleich der Ergebnisse seines Fragebogens mit denen projektiver Tests zu gleichen Ergebnissen. Aus diesen Gründen scheint der Einsatz beider Methoden und damit implizit ein Methodenvergleich sinnvoll.

---

1) Fisch, R., Schmalt, H.D.: Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Band 17, 1970, Heft 4, S. 108 ff.

2) Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim am Glan, 1963

3) Hermans, H.J.M.: A Questionnaire Measure of Achievement Motivation, in: J. of Applied Psychol., 1970, Vol. 54, N°. 4, S. 353 ff.

Als projektives Verfahren wird der TAT nach Heckhausen ausgewählt. Bei der Versuchsdurchführung und Auswertung der Ergebnisse wird in der vom Autor definierten Form vorgegangen.[1] In Abweichung zu den geschilderten Versuchsbedingungen werden nur vier Bildsituationen (Bild A, B, C und D) vorgegeben.[2] Das diesem Verfahren von G. und E. Seidenstücker[3] zugeschriebene Kriterium der instrumentellen Güte (detaillierte Auswertungsanweisungen, gute Reliabilität und nachgewiesene Validität) muß hinsichtlich der Objektivität eingeschränkt werden. Bezüglich der komplexen Anweisungsvorschriften dürften unterschiedliche Auswerter nur schwer gleiche Ergebnisse erzielen.

Nach Schmalt[4] haben sich die meisten Fragebogenmethoden von einem nur vage formulierten Konzept "Leistungsmotiv" leiten lassen oder sind gar theorielosen ad hoc-Prozeduren gefolgt. Eine Ausnahme davon bildet das Verfahren nach Hermans.[5] Für ihn erscheint es notwendig, Items so zu konstruieren, daß sie der Heterogenität des Konstruktes Leistungsmotivation gerecht werden können.

---

1) Heckhausen, H.: a.a.O., 1963, S. 58 ff.

2) TAT-Bilder im Anhang (A 31 f.)

3) Seidenstücker, E., Seidenstücker, G.: Versuch zur Computerauswertung des Leistungs-TAT nach Heckhausen, in: Psychologische Beiträge, Band 16, 1974, Heft 1, S. 68 ff.

4) Schmalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.) : Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart 1976, S. 179

5) Hermans, H.J.M.: a.a.O., 1970, S. 353 ff.

Folgende Aspekte werden berücksichtigt: Anspruchsniveau, Risikoverhalten, Aufstiegsmobilität, Ausdauer, Aufgabenanregung, Zeitwahrnehmung, Zeitperspektive, Partnerwahl, Anerkennungsverhalten und allgemeines Leistungsverhalten. Aus 96 multiple choice-Items wurden mittels Clusteranalyse 29 extrahiert, die in die endgültige Fassung des Fragebogens eingingen. Die Strategie war derart angelegt, daß lediglich Fragen Berücksichtigung fanden, die substantiell mit dem Cluster korrelierten und gleichzeitig mit einem Cluster von Angstfragen nur unbedeutend korrelierten.

Der von Hermans konstruierte Fragebogen wurde für diese Untersuchung übersetzt und für die betreffende Stichprobe modifiziert. Die Auswertung und damit die Bildung eines Gesamtwertes für Leistungsmotivation geschieht durch Addition der betreffenden Punktwerte über alle Items.[1)]

---

1) Fragebogen F 2 im Anhang (A 33 ff.)

4.2.6. Nicht kognitive Primärvariablen

Die Festlegung des Testverfahrens und damit die Bestimmung von Art und Umfang der zu ermittelnden Persönlichkeitsvariablen orientierte sich an folgenden Überlegungen:

- Eine möglichst differenzierte Beschreibung individueller Dispositionen der Probanden im affektiv-emotionalen Bereich soll gewährleistet sein.

- Eine möglichst ökonomische Auswertung (tragbare Bearbeitungs- und Auswertungszeit, Möglichkeit der Gruppentestung) bei gleichzeitiger Wahrung "objektiver" Messungen muß gesichert erscheinen.

Objektiv im Sinne der Testtheorie sind Ergebnisse, die durch die Undurchschaubarkeit des Testprinzips keiner Verfälschung unterliegen.

Bei der Erhebung "nicht kognitiver Primärvariablen" spielen mehrdimensionale Persönlichkeitsinventare in Fragebogenform (neben projektiven Formen wie Beobachtung, Graphologie und bestimmte Farbtests) die wichtigste Rolle.

Der Unterschied zu normalen Fragebogen liegt bei nach testmethodischen Gesichtspunkten konstruierten Inventaren darin, daß bei letzteren die Antworten nicht als Tatsachenaussagen, sondern als empirisch

verifizierte Indikatoren von Persönlichkeitsdimensionen zu verstehen sind. Sie basieren gleichzeitig auf der Voraussetzung,

"daß der Proband in der Lage ist, in der direkten Reaktion auf die verbalen Elemente des Tests (Entscheidungsantworten auf Fragen, Zustimmung bzw. Ablehnung von Feststellungen) Auskünfte über sein eigenes Verhalten in der Vergangenheit, über Gefühle, Vorlieben, Abneigungen und sonstige Einstellungen zu geben." 1)

Inwieweit die im Kapitel über Leistungsmotivation angesprochene Kritik zutrifft, daß Fragen in sozial erwünschter Weise beantwortet werden, ist nicht endgültig zu beantworten. Fahrenberg[2] vermutet, daß diese Antworttendenzen einen geringeren Varianzanteil bedingungen als ursprünglich angenommen wurde.

Die meisten Persönlichkeitsinventare:

- Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) (Hathaway und Mc Kinley)

- Maudsley Medical Questionnaire (MMQ)

- Maudsley Personality - Inventory (MPI)

---

1) Mittenecker, E.: Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit, in: Groffmann, K.J., Michel, L. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Band 6, Göttingen 1971[3], S. 461

2) Fahrenberg, J., Selg, H.: Freiburger Persönlichkeitsinventar - FPI -, Göttingen 1970, S. 8

- Eysenck Personality Inventory (EPI)
  (Eysenck)

- Early School Personality Questionnaire (ESPQ)

- High School Personality Questionnaire (HSPQ)
  (Cattell)

- Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI)
  (Fahrenberg und Self)

unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Anzahl der zu erfassenden Persönlichkeitsdimensionen, der Antworttypen, der itemmetrischen oder faktorenanalytischen Konstruktionsweise sowie der Angaben zu Validität und Reliabilität.

Das für diese Arbeit ausgewählte "Freiburger Persönlichkeitsinventar" nach Fahrenberg und Selg arbeitet mit neun Dimensionen:

FPI 1 Nervosität
2 Aggressivität
3 Depressivität
4 Erregbarkeit
5 Geselligkeit
6 Gelassenheit
7 Dominanzstreben
8 Gehemmtheit
9 Offenheit.

Zusätzlich wurden mittels Itemanalyse folgende drei Dimensionen aus dem Itempool des FPI gewonnen:

FPI E : Extraversion - Introversion
FPI N : Emotionale Stabilität - Emotionale Labilität
FPI M : Maskulinität - Feminität.

Bezüglich Testkonstruktion, Testdurchführung und Testinterpretation sei auf die Handanweisung verwiesen.[1)]

Die Einschränkungen im Geltungsbereich treffen für die zu untersuchende Stichprobe nicht zu, d.h. es kann keine unterdurchschnittliche Intelligenz erwartet werden, die Probanden sind in keiner Prüfungs-, Bewertungs- oder Auslesesituation.

Im folgenden seien die aus ursprünglich 257 Items mittels Faktoranalyse gewonnenen Dimensionen des FPI kurz beschrieben.[2)]

- Nervosität (FPI 1)
  Heuristisch definiert als psychosomatisch gestört
  - psychosomatisch nicht gestört kann diese Dimension ein habituelles Persönlichkeitsmerkmal oder auch Folge einer organischen Krankheit sein. Frauen haben deutlich höhere Erwartungswerte. Versuchspersonen mit hohen Testwerten geben "körperliche Beschwerden", "psychosomatische Allgemeinstörungen" oder "starke körperliche Affektresonanzen" an.

---

1) Fahrenberg, J., Selg, H.: a.a.O., 1970
2) Fahrenberg, J., Self, H.: a.a.O., 1970, S. 33 ff.

- Aggressivität (FPI 2)
  Diese Dimension wird charakterisiert als aggressiv, emotional unreif - nicht aggressiv, beherrscht. Die Testwerte sind altersabhängig, d.h. junge Versuchspersonen haben die höchsten Erwartungswerte. Hohe Testwerte deuten auf "Impulsivität und Unbeherrschtheit" sowie "spontane körperliche, verbale und phantasierte Aggressionsakte". In ihnen kann sich (da ein enger Zusammenhang zum FPI 9 = Offenheit besteht) die Bereitschaft ausdrücken, persönliche Schwächen, Affekte und Aggressionstendenzen zuzugeben.

- Depressivität (FPI 3)
  Diese Dimension wird mit mißgestimmt, selbstunsicher - zufrieden, selbstsicher benannt. Hohe Testwerte deuten auf "Mißstimmung", "Einsamkeit", "Konzentrationsmangel" und "Minderwertigkeitskomplexe" hin.

- Erregbarkeit (FPI 4)
  Erregbarkeit wird beschrieben als reizbar, leicht frustriert - ruhig, stumpf. Versuchspersonen mit hohen Testwerten schildern "Reizbarkeit", "geringe Frustrationstoleranz" und "aufbrausende Affekte".

- Geselligkeit (FPI 5)
  Geselligkeit wird umrissen mit gesellig, lebhaft - ungesellig, zurückhaltend. Hohe Testwerte stehen in Zusammenhang mit niedrigen in FPI 8 (Gehemmtheit). Versuchspersonen mit hohen Testwerten offenbaren "Kontaktbedürfnis und Kontaktstreben" sowie "Lebhaftigkeit".

- Gelassenheit (FPI 6)
  Diese Dimension ist gekennzeichnet durch sich selbst vertrauend, gut gelaunt - irritierbar, zögernd. Hier haben Männer höhere Erwartungswerte als Frauen. Hohe Testwerte, die auf "Selbstvertrauen" und "gute Laune" deuten, stehen im Zusammenhang mit niedrigen Werten in FPI 8 (Gehemmtheit).

- Dominanzstreben (FPI 7)
  Dominanzstreben ist charakterisiert durch sich durchsetzend, streng - nachgiebig, gemäßigt. Die Testwerte sind abhängig von Geschlecht und Schulbildung. Hohe Testwerte, die "Aggressionsakte", "Durchsetzung" und "Neigung zu autoritärkonformistischem Denken" beschreiben, korrelieren mit hohen Werten in FPI 4 (Erregbarkeit).

- Gehemmtheit (FPI 8)
  Diese Dimension wird beschrieben als gehemmt, gespannt - ungezwungen, kontaktfähig. Sie ist abhängig vom Geschlecht. Versuchspersonen mit hohen Testwerten nennen "Schüchternheit", "Lampenfieber" und "körperliche Beschwerden vor bestimmten Anlässen oder bei Aufregung". Hohe Testwerte korrelieren positiv mit FPI 3 und 1 sowie negativ mit FPI 5 und 6.

- Offenheit (FPI 9)
  Offenheit wird umrissen mit offen, selbstkritisch - verschlossen, unkritisch. Die Testwerte sind vom Geschlecht und Alter abhängig. Junge Männer haben niedrigere Erwartungswerte. Hohe Testwerte deuten darauf hin, daß die Versuchspersonen kleine Schwächen und Fehler zugeben, sie sind selbstkritisch. Hohe Werte korrelieren positiv zu FPI 2, 3 und 4.

- Extraversion (FPI E)
  Extraversion wird beschrieben als extravertiert - introvertiert. Die Testwerte sind abhängig vom Alter, d.h. jüngere Probanden haben höhere Erwartungswerte als alte. Hohe Werte deuten auf "Geselligkeit", "Lebhaftigkeit" sowie "Aktivität und Erregbarkeit".

- Emotionale Labilität (FPI N)
  Diese Dimension wird charakterisiert als emotional labil - emotional stabil. Bei hohen Testwerten schildern die Versuchspersonen "Mißstimmung", "Reizbarkeit" und "Kontaktstörungen". Die Testwerte von FPI N sind "rechnerisch" von FPI E und FPI M unabhängig. Empirisch besteht allerdings ein deutlicher Zusammenhang zwischen hohen FPI N und niedrigen FPI M Werten.

- Maskulinität (FPI M)
  Die bipolare Skala typisch männliche - typisch weibliche Selbstschilderung umreißt die Dimension Maskulinität. Männer haben höhere Erwartungswerte als Frauen. Hohe Testwerte deuten auf "Durchsetzung", "ausgeglichene Stimmungslage" und "wenig körperliche Beschwerden".

4.2.7. Einstellungen zu Studium und Beruf

Die Erfassung von Einstellungen wirft im allgemeinen zahlreiche Probleme auf, die bereits bei der Begriffsbestimmung beginnen. Nach Allport ist

"eine Einstellung ein geistiger und neuraler Zustand der Bereitschaft, zu reagieren, der durch Erfahrungen organisiert ist und einen direktiven und/oder dynamischen Einfluß auf das Verhalten ausübt." 1)

Einstellungen können als gefühlsmäßige, meist relativ stabile "Vor-Entscheidungen" verstanden werden. Sie bestimmen das Handeln dann, wenn nicht extensive Problemlösungsprozesse vorausgehen. Einstellungen schließen kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Aspekte ein und heben sich von allgemeinen Persönlichkeitsbezügen durch ihre stete Thematisierung ab.

Bei der Erfassung von Einstellungen eines Individuums oder einer Gruppe lassen sich, da Einstellungen nicht direkt beobachtbar, wohl aber durch Beobachtung erschließbar sind, zwei verschiedene Ansätze unterscheiden.

---

1) Zitiert nach:
Mc Guire, W.J.: The Nature of Attitudes and Attitude Change, in: Lindsey, G., Aronson, E.: The Handbook of Social Psychology, 2 n Edition, Volume Three, Massachusetts 1969, S. 142

Hinsichtlich der Frage, welche Einstellungen ein Lehrer gegenüber seinen Schülern besitzt, könnten die konkreten Verhaltensweisen dieses Lehrers den Schülern gegenüber mit Hilfe bestimmter Dimensionen wie "Freundlichkeit", "Wärme", "Reversibilität"[1] durch Verhaltensbeobachtung eingeschätzt werden.

Gegenüber dieser Fremdbeobachtung läßt sich die Erfassung mittels Fragebogen abgrenzen, bei der die Versuchsperson

"auf verbale Feststellungen oder Fragen reagieren muß, wobei ein gewisses Maß an verbalisierbarer Einsicht in eigenes Verhalten, eigene Vorlieben, Neigungen usw. vorausgesetzt ist." 2)

Auf das Problem des response-sets (Antworten, die "sozial erwünscht" erscheinen) bei Fragebögen wurde bereits hingewiesen. Bei der Vorgabe bipolarer Beantwortungsskalen werden häufig Haltungen als indifferent erfaßt (Kreuz im Mittelpunkt der Skala), die in Wirklichkeit eine konfliktäre Situation andeuten, nämlich eine Zustimmung gleichermaßen zum rechten wie zum linken Pol der Skala. Geht man davon aus, daß in dieser Situation ein Appetenz-Aversions-Konflikt vorliegt, kann die Wahl des Mittelpunktes der Skala nicht als indifferente Einstellung, sondern als Stabilisierung aufgrund eines

---

1) Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1970^5, S. 155 ff.

2) Mittenecker, E.: Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit, in: Groffmann, K.J., Michel, L. (Hrsg.): a.a.O., 1971^3, S. 477

Konfliktlösungsprozesses angesehen werden. Werden Fragebögen, wie in diesem Fall, nicht zur Individualdiagnose herangezogen, sondern zur Untersuchung relativ großer Gruppen, und gilt es, anhand der Ergebnisse Vergleiche zwischen verschiedenen Untergruppen zu ziehen, so kann die Gefahr einer möglicherweise verfälschenden Tendenz als relativ gering erachtet werden.[1)]

Der Fragebogen F 3[2+3)] besteht aus folgenden Teilbereichen:

1. Formale Information über das Studium
   (Items: 13, 15, 42, 43)

2. Fragen zur Berufswahlsituation
   (Items: 1 - 12, 36)

3. Zufriedenheit mit dem Studium
   (Items: 14, 17, 18, 21 - 35, 37 - 41)

4. Kommunikationssituation in der Hochschule
   (Items: 16, 19, 20, 46)

5. Selbstverständnis als Lehrer
   (Items: 44, 45, 50 - 56)

---

1) Bauer, G.: Schul- und berufsbezogene Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Studierenden der Pädagogik und Lehramtsanwärtern, Diss. paed., Dortmund 1973, S. 9

2) Fragebogen F 3 im Anhang (A 39 ff.)

3) Die Items 47 - 49 sollen Aufschlüsse über die Selbsteinschätzung der Probanden liefern.

Seine Konstruktion vollzog sich in folgenden Schritten:

1. Zu Beginn des WS 76/77 formulierten 25 Studenten der PH-Ruhr in Dortmund Fragen zur "Studien- und Berufssituation".

2. Diese Ergebnisse wurden unter Einbeziehung modifizierter Items anderer Autoren[1] einem Pretest auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit unterworfen.

3. Von den ursprünglich 80 Fragen wurden 56 in die endgültige Fassung des Fragebogens übernommen. Dabei wurden, um eine mögliche Antwortvielfalt zu erreichen[2], offene Fragen integriert.

Bei der Beantwortung des Fragebogens wurde bewußt von einer Zeitbegrenzung abgesehen. Da es sich weder um einen Kenntnis- noch um einen Leistungstest handelt, muß die Motivation der Vpn andere Formen annehmen als bei diagnostischen Verfahren der erstgenannten Art. Die Testsituation sollte keine Assoziationen zu Wissenstests aufkommen lassen. Bei allen drei benutzten Fragebogen wurden die Probanden daher gebeten, das Ausfüllen zuhause vorzunehmen.

---

1) Vgl. a) Koch, J.J., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G.: Konstanzer Fragebogen - KSE -, Weinheim 1972

b) Wilcke, B.A.: Studienmotivation und Studienverhalten. Motivationsforschung, Band 5, Göttingen/Toronto/Zürich 1976

2) Zur Konstruktion von Fragebogen vgl.: Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft, Hamburg 1963, S. 88

Eine in dieser Situation unbedingt erforderliche genaue Anweisung der Testpersonen wurde vom Versuchsleiter durchgeführt.

Da es in dieser Arbeit um das "Persönlichkeitsbild von Lehramtsstudenten" geht, d.h. um mögliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen, werden alle Einzelnennungen zu den anderen Persönlichkeitsmerkmalen in Beziehung gesetzt, so daß sich die Bildung eines Scores über alle Items erübrigt.

4.2.8. Zusammenfassung der Testmethoden und Testvariablen

1. Intelligenz
   Leistungsprüfsystem - LPS - (Horn, W., Göttingen 1972)

2. Abiturnoten, Stellung in der Geschwisterreihe, Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienrichtung, Fächerkombination
   (Anhang A18)

3. Zukunftsperspektiven
   a) TAT-Test (Murray, H.A., Cambridge 1943, TAT-Bilder, Anhang A 19 ff.)
   b) Fragebogen F 1 (Anhang A 22 ff.)

4. Leistungsmotivation
   a) TAT-Test (Heckhausen, H., München 1963, TAT-Bilder, Anhang A 31 f.)
   b) Fragebogen F 2 (Hermans, H.J.M., Nijmegen 1970, Anhang A 33 ff.)

5. Nicht-kognitive Primärvariablen
   Freiburger Persönlichkeits-Inventar - FPI - (Fahrenberg, J., Self, H., Göttingen 1970)

6. Einstellungen zu Studium und Beruf
   Fragebogen F 3 (Anhang A 39 ff.)

Im folgenden soll die Darstellung empirisch orientierter Untersuchungen zur "Lehrerpersönlichkeit" derart strukturiert werden, daß zu den bisher beschriebenen Variablen des eigenen Ansatzes Einzelaspekte aus der Literatur referiert werden.

5. Darstellung empirisch ermittelter Persönlichkeitsmerkmale

5.1. Untersuchungen zur Intelligenzstruktur

Da es bis 1959 keine empirische Untersuchung über geistige Leistungsfähigkeiten von Lehrern (weder Erhebungen zu Abiturnoten noch zu Intelligenzverteilungen) gab[1], muß die These Brezinkas:

"Rein quantitativ ist der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen zwar beachtlich, qualitativ ist er unbefriedigend. ..., daß die Pädagogische Hochschule auch zum Zufluchtsort derer wird, die das Abitur nur mit Mühe und Not erworben haben und den Anforderungen eines anderen Fachstudiums nicht gewachsen sind" 2), als "schlichte Behauptung" bezeichnet werden.

Die in den folgenden Jahren durchgeführten Untersuchungen zur Intelligenzleistung von PH-Studenten und deren Vergleich mit anderen Studentengruppen kommen zu den unterschiedlichsten Ergebnissen. Hilbig untersuchte 1963 Volksschullehrer, die in den Jahren 1955 - 1959 an der PH-Braunschweig ihre Erste Lehrerprüfung abgelegt hatten, und zwar mit dem IST von Amthauer. Die Mittelwerte der drei Gruppen lagen bei 117,4; 117,86; 117,6.[3]

---

1) Hitpass, J.: Wird der Wissenschaftscharakter der Pädagogischen Hochschulen durch die Leistungsfähigkeit ihrer Studenten gefährdet? in: Pädagogische Rundschau, 1963, 17, S. 705 ff.

2) Brezinka, W : Wissenschaft und Konfession im Rahmen der bayrischen Lehrerbildung, in: Die Bayrische Schule, 1959, 12/31, S. 501

3) Hilbig, O.: a.a.O., 1970, S. 91

Dabei unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der durchschnittlichen intellektuellen Fähigkeiten nicht.

Ein Vergleich dieser Versuchsgruppe mit einer von Amthauer bezeichneten Gruppe von Vpn mit Universitäts- bzw. Hochschulabschluß (IQ-Durchschnittswert: 118) ergab gleichfalls keinerlei Unterschiede.

Zu völlig anderen Ergebnissen gelangt Hitpass.[1] Eine Gruppe von 247 PH-Studenten ist einer Vergleichsgruppe von 228 Studenten der Geistes- und Naturwissenschaften (Universität Köln) überlegen, da sie in den höheren Intelligenzbereichen mehr, in den niedrigeren dagegen weniger vertreten sind.

Tabelle 5:
Vergleich der Intelligenzstruktur von PH- und Universitätsstudenten nach Hitpass:

Stichprobe	Prozentualer Anteil an den Bereichen der Intelligenz		
	unterdurchschnittl. Bereich	durchschnittl. Bereich	Überdurchschnittl. Bereich
UNI-Studenten	23,0 %	54,0 %	23,0 %
PH-Studenten	14,0 %	55,0 %	31,0 %

Fehlende Angaben zum verwandten Intelligenztest (Kriterien der Bereichsabgrenzung?) sowie eine fehlende Differenzierung der Ergebnisse nach Geschlechtern lassen diese Untersuchung nur bedingt brauchbar erscheinen.

---

1) Hitpass, J.: a.a.O., 1963, S. 705 ff.

Faßt man die Ergebnisse Gerlichers[1] zusammen, stellt man fest, daß das durchschnittliche Intelligenzniveau der weiblichen und männlichen Lehramtsstudenten (Durchschnitts-IQ = 110,0 bzw. 112,6) signifikant geringer ist als das von Schülern der Heeresoffiziers-Schule und Ingenieurstudenten (Durchschnitts-IQ = 118,4 bzw. 117,5).[2]

Eine weitere mittels IST durchgeführte Untersuchung an verschiedenen Studentengruppen durch Scheller[3] ergab folgende Durchschnittswerte:

Tabelle 6:
Intelligenzstruktur verschiedener Studentengruppen nach Scheller:

Studenten der	$\overline{IQ}$
PH	105,63
Wirtschaft	108,7
Jura	108,9
Sozialwissenschaften	109,3
TH	112,84
Psychologie	112,94

Die Unterschiede zwischen PH-Studenten und allen anderen Testgruppen sind statistisch gesichert.

---

1) Gerlicher, K.: Wahl des Volksschullehrerberufes, Meisenheim am Glan 1970, S. 97

2) Meßverfahren: IST von Amthauer, R.: a.a.O., 1953

3) Scheller, R.: Messung psychologischer Berufswahldeterminanten, Diss. phil., Würzburg 1970, S. 92

Bei Müller-Fohrbrodt erreichen weibliche PH-Studenten der Anfangssemester signifikant niedrigere Werte als Studentinnen der Anfangssemester, die nicht Lehrer werden wollen. Ähnliche Unterschiede sind bei männlichen Studenten feststellbar.[1+2)]

Die von Groffmann an 37 Studenten der Wirtschaftshochschule Mannheim durchgeführte Vergleichsuntersuchung zwischen LPS und IST ist deshalb von besonderem Interesse, da sie Aussagen über die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beider Tests ermöglicht.

Es ergibt sich, daß die ermittelten Gesamtstandardwerte für LPS und IST nicht signifikant voneinander abweichen.[3)]

Tabelle 7:
Vergleich zwischen LPS- und IST-Werten:

Test	Mittelwerte	Varianz	Standardabweichung
LPS	112,5	33,9	5,82
IST	111,1	57,1	7,56

1) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 174

2) Durchgeführt mittels APM(Advanced Progressive Matrices, Raven, J.C.)

3) Groffmann, K.J., Schneevoigt, J.: a.a.O., 1964, S. 243 ff.

5.2. Abiturnoten

Die Befunde über Abiturdurchschnittsnoten von zukünftigen Volksschullehrern und anderen Studentengruppen bis 1965 wurden von Achinger[1] gesichtet. Dabei bezieht er sich auf die Beiträge von Horn, Lucker und Hitpass.

Sowohl Lucker als auch Horn bestätigen die These der schlechteren Schulleistungen vor allem von angehenden männlichen Volksschullehrern gegenüber Studenten mit anderen Berufszielen.

Nach Horn[2] hatten weibliche Lehramtsstudenten etwas bessere Reifezeugnisse als ihre männlichen Kommilitonen. Für angehende Volksschullehrer ergaben sich schlechtere Durchschnittsnoten in den Fächern Latein, Griechisch, Englisch, in den Naturwissenschaften (Physik, Mathematik, Chemie) sowie in Sozialkunde. Besser dagegen waren angehende Lehrer in den sogenannten "musischen Fächern".

Lucker[3] bestätigt die besseren Noten weiblicher Lehramtsstudenten und stellt fest, daß die Durchschnittsnoten der Abiturientengruppe mit Berufswunsch "Volksschullehrer"(3,43 für männliche und 3,27 für weibliche Abiturienten) die schlechtesten

---

1) Achinger, G.: Das Studium des Lehrers, Berlin 1969, S. 32 ff.

2) Horn, H.: Untersuchungen über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen, Diss. phil., Marburg 1963

3) Lucker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten, in: Katholische Frauenbildung 1963, 6, S. 401 ff.

aller vergleichbaren Berufsgruppen waren (z.B. angehende Philologen 2,99 männlich; 2,86 weibl.).[1]

Hitpass[2] setzt sich das Ziel, die These von der begrenzten Leistungsfähigkeit der Studenten Pädagogischer Hochschulen zu falsifizieren. Die PH-Gruppe bestand aus Studenten, die in den Jahren 1960, 1961 und 1962 ein "normales" Abitur gemacht hatten.

Tabelle 8a:
Durchschnittsnoten verschiedener Abiturgruppen[3]:

	Anonyme Abiturienten		Studenten der PH männlich		weibl.	
Zeugnisnoten	N	%	N	%	N	%
1,51 - 2,00	19	7	2	2	2	1
2,01 - 2,50	18	7	10	8	8	5
2,51 - 3,00	61	22	42	33	46	31
3,01 - 3,50	81	30	48	38	54	37
3,51 - 4,00	85	32	25	19	36	25
4,01 - 4,50	4	2	-	-	1	1
	268	100	127	100	147	100

Männliche PH-Studenten haben nach dieser Untersuchung die besten Abiturnoten[4] (Durchschnittsnote 3,13),

---

1) Hier wurden nicht die Abiturdurchschnittswerte, sondern die Noten der Herbstzeugnisse vor dem Abitur zugrunde gelegt.

2) Hitpass, J.: a.a.O., 1963, S. 705 ff.

3) Hitpass, J.: a.a.O., 1963, S. 708

4) gebildet aus den Fächern: Deutsch, Mathematik, Geschichte, Erdkunde, Biologie und Fremdsprachen.

bessere als die weiblichen Kommilitonen (3,22) und bessere als die Vergleichsgruppe (3,23; gebildet aus männlichen Abiturienten des Kölner Raumes der Jahrgänge 1955, 1956 und 1957).

Kritisch zu beurteilen ist die Vergleichsgruppe,

1. die nur männliche Probanden enthält;
2. von der nicht bekannt ist, welche Berufsabsichten dominant sind, d.h., sehr wahrscheinlich enthält sie ebenfalls Anwärter auf den Volksschullehrerberuf.

In einer zweiten Untersuchung an 4.552 Erstimmatrikulierten der PH-Rheinland in den Jahren 1950, 1954, 1958 und 1965 stellte Hitpass[1] fest, daß nur 70 % der männlichen und nur 50 % der weiblichen Studenten ein "neunjähriges Vollabitur" nachweisen konnten.

Tabelle 8b:
Abiturdurchschnittsnoten der Jahre[2]:

	1950	1954	1958	1962	1965
Deutsch	3,0	3,1	3,2	3,4	3,5
Mathematik	3,6	3,4	3,4	3,6	3,7
Englisch/ Französisch	3,2	3,3	3,4	3,8	3,9

Angaben über Vergleichsgruppen fehlen in dieser Arbeit völlig.

---

1) Hitpass, J.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern, Bielefeld 1970, S. 22

2) Hitpass, J.: a.a.O., 1970, S. 25 ff.

Mietzels[1] Ansatz erscheint aus methodischen Überlegungen problematisch.

Sein Schluß, daß bei geringen Unterschieden in den Durchschnittsnoten männlicher und weiblicher PH-Studenten die These an Wahrscheinlichkeit verliere,

"daß die schwächeren männlichen Abiturienten eine größere Bereitschaft zeigen, Volksschullehrer zu werden" 2),

ist nicht unbedingt zwingend.

Unterstellt man, daß seine Hypothese (die Durchschnittsnoten der angehenden Volksschullehrerinnen gleichen der Durchschnittsnote des betreffenden Abiturientenjahrganges, da ein hoher Prozentsatz der weiblichen Abiturienten diesen Beruf anstrebt) nicht zutrifft, sondern vielmehr auch die Studentinnen mit Berufswunsch "Volksschullehrerin" eine "Negativauswahl" aller Abiturientinnen darstellen, wird Mietzels Schlußfolgerung zweifelhaft.

---

1) Mietzel, G.: a.a.O., 1967
2) Mietzel, G.: a.a.O., 1967, S. 60

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß:

1. nach Horn und Lucker weibliche PH-Studenten bessere Noten haben als ihre männlichen Kommilitonen;

2. nach Horn und Lucker PH-Studenten schlechtere Durchschnittsabiturnoten haben als andere studentische Vergleichsgruppen;

3. nach Hitpass PH-Studenten bessere Durchschnittsnoten als andere studentische Vergleichsgruppen haben, dazu männliche PH-Studenten bessere Noten als ihre weiblichen Kommilitonen.

5.3. Sozialdaten

Nach der in Kapitel 4.2.3. postulierten Zielsetzung interessieren im besonderen Ergebnisse über die Merkmale "Geschlecht" und "Stellung in der Geschwisterreihe", um mögliche Veränderungen in der Studentenschaft Pädagogischer Hochschulen festzustellen.

In erster Linie ist die Geschlechtsverteilung anhand amtlicher Statistiken zu überprüfen[1], daher seien hier zwei Befunde dargestellt.

Hitpass stellt folgende Verteilungsstruktur bei Erstimmatrikulierten der Jahre 1950, 1954, 1958, 1962 und 1965 an den (jetzigen) Abteilungen Aachen, Bonn, Köln, Neuß und Wuppertal der PH-Rheinland fest[2]:

Tabelle 9:

		Jahre				
Geschlecht		1950	1954	1958	1962	1965
Männlich	N	157	202	188	430	420
	%	48	39	25	29	29
Weiblich	N	170	315	577	1077	1016
	%	52	61	75	71	71

1) Vgl. Kapitel 7.1. "Stichprobe und Zeitpunkt der Erhebung", S. 163 ff.

2) Hitpass, J.: a.a.O., 1970, S. 21

Die Durchschnittswerte von 70 % weiblichen bzw. 30 % männlichen PH-Studenten werden annähernd durch die Untersuchung Schaumanns[1], durchgeführt im WS 73/74 an der PH-Ruhr in Dortmund, bestätigt.

Von 153 Probanden waren 50 (32,6 %) männlichen und 103 (67,3 %) weiblichen Geschlechts.[2]

In Anlehnung an die Familienkonstellationstheorie Tomans ist zu erwarten, daß PH-Studenten bevorzugt unter "älteren Geschwistern" zu finden sind und einer "heterosexuellen Geschwisterreihe" angehören.[3]

Die von Scheller[4] unternommene Untersuchung an Studenten der PH-Nürnberg, der TH-München, der Wirtschaftswissenschaften (Nürnberg), der Rechtswissenschaften und der Psychologie (Erlangen) sowie der Sozialwissenschaften (Nürnberg) hinsichtlich der Merkmale:

1. jüngste, mittlere und älteste Geschwisterposition,

2. monosexuelle bzw. heterosexuelle Geschwisterreihe

bestätigen diese Annahmen.

---

1) Schaumann, F.: Beziehungen zwischen der Beurteilung sozialer Aspekte der Studiensituation und ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale, Diss. paed., Dortmund 1974, S. 75

2) Es wurden nur 3., 4. und 5. Semester in die Untersuchung einbezogen.

3) Toman, W.: Family constellation, New York 1969

4) Scheller, R.: a.a.O., 1970, S. 194

Dabei erwies sich, daß PH-Studenten bevorzugt ältere Positionen einnahmen und eher aus heterosexuellen Geschwisterreihen stammten. Diese Ergebnisse treffen für männliche und weibliche PH-Studenten gleichermaßen zu.

5.4. Zukunftsperspektive

Der in dieser Arbeit gewählte Ansatz, eine Differenzierung der "Einschätzung zukünftiger Gegebenheiten" mittels TAT-Protokollen in drei Grobkategorien zu ermöglichen, findet meines Wissens kein Äquivalent in der Literatur.

Da es am sichersten gelingt, den Aspekt der Ausdehnung, d.h. der Spannweite der Zukunftsperspektive abzuheben und zu operationalisieren, beschäftigen sich die meisten Untersuchungen mit dieser Teilkomponente, häufig unter Einbeziehung des Leistungsmotivs, da (in Anlehnung an Heckhausen[1]) die "übergreifende Zeitperspektive" ein Charakteristikum der Leistungsmotivation sein soll.

Ein Überblick über empirische Arbeiten dieses Inhalts findet sich bei Maria Mießler[2] unter primärer Berücksichtigung des Zusammenhangs beider Dimensionen.

---

1) Heckhausen, H : Leistungsmotivation, in: Thomae, H. (Hrsg.).: Handbuch der Psychologie, Band 2, Göttingen 1965, S. 602 ff.

2) Mießler, M.: a.a.O., 1976

5.4.1. Suizidtendenzen

Durch die thematische Valenz der zur Messung von "Zukunftsperspektiven" vorgegebenen TAT-Bilder muß mit der Konfrontation von Suizidäußerungen gerechnet werden. Revers beschreibt die aufgrund von siebenhundert Testprotokollen gewonnene thematische Valenz des Bildes 14 (TAT-Manual Murrays[1]) wie folgt[2]:

- Depressiv gefärbte Erlebniszustände durch: Isolation, Partnerschaftsprobleme, Berufliche Situation

- Selbstverwirklungsstreben

- Betrachtung über die Schönheit der Natur und des Alls

- Aggression.

Im letzten Themenkreis werden, neben der Schilderung von Verbrechen und anderen asozialen Verhaltensweisen, selbstbezogene Aggressionen und Suizidtendenzen sichtbar.

---

1) Murray, H.A.: a.a.O., 1943

2) Revers, W.J.: a.a.O., 1973, S. 141 f.

Unabhängig davon, ob und inwieweit bestimmte Äußerungen in einer TAT-Geschichte als Indikator bestimmter psychologischer Sachverhalte gewertet werden können, bleibt die Notwendigkeit einer Beachtung dieser Tendenzen, vor allem dann, wenn es sich wie in diesem Fall um ein Problem von beträchtlicher Tragweite handelt.

Morgenstern[1] weist auf die Tatsache hin, daß die Suizidziffern bei Studenten etwa um ein Drittel höher liegen als bei der altersentsprechenden Durchschnittsbevölkerung, d.h. von 100.000 Studenten begehen jährlich durchschnittlich 25 Studenten, aber vergleichsweise "nur" 19 Personen der Gesamtbevölkerung Selbstmord.

Vergleicht man die Studenten beider Geschlechter hinsichtlich ihrer Suizidhandlungen miteinander, so zeigt sich, daß männliche Studenten fast doppelt so häufig Suizid begehen wie Studentinnen.[2]

Bemerkenswert dabei erscheint, daß die Rate der Selbstmordversuche bei weiblichen Studenten ungefähr viermal so hoch liegt wie bei ihren männlichen Studienkollegen.[3]

---

1) Morgenstern, W.R.: Botschaft-Appell-Flucht. Selbstmord und Selbstmordversuch bei Studenten, in: analysen, Jg. 2, Heft 1, 1972, S. 28 ff.

2) Lungerhausen, E.: Zum Problem der Suizidhandlungen an Universitäten, in: Ziolko, H.U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969, S. 105

3) Morgenstern, W.R.: Botschaft-Appell, Flucht. Selbstmord und Selbstmordversuch bei Studenten, in: analysen, a.a.O., 1972, S. 29

Lungerhausen konnte für die Zeit von 1958 - 1965 eine Suizidfrequenz von 23,9 auf 100.000 Studenten in NRW feststellen. Die Häufigkeit der bekannten Suizidversuche lag bei 19,8/100.000. Berücksichtigt man, daß nur etwa 1/10 aller Suizidversuche bekannt wird, müßte die tatsächliche Häufigkeit in der Größenordnung von 180 - 200 auf 100.000 Studenten gesucht werden (0,18 - 0,2 %).[1)]

Thomas[2)] wertete die protokollierten Behandlungsstunden von 541 ratsuchenden Studenten aus, von denen 42,7 % in Selbstmordgefahr waren, davon 52,7 % in unmittelbarer Gefahr.

Zwar sagen diese Zahlen wenig über generelle Suizidtendenzen in der Studentenschaft aus, da es sich um eine Gruppe freiwillig Ratsuchender handelte, verdeutlichen aber dennoch die Dimensionen der Gefährdung gerade im Hochschulbereich.

Auf besondere Aspekte der Beratung, Therapie und Erforschung von Suizidgefährdeten, auf Motive und Ursachen wird im weiteren nicht näher eingegangen, da sich diese Problematik nicht als direkter Gegenstand, sondern nur als möglicher Nebenaspekt dieser Arbeit abzeichnet.[3)]

---

1) Lungerhausen, E.: Zum Problem der Suizidhandlungen an Universitäten, in: Ziolko, H.U. (Hrsg.): a.a.O., 1969, S. 104

2) Thomas, K.: Suizidgefährdung und Suizidprophylaxe bei Studenten, in: Ziolko, H.U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969, S. 112 ff.

3) Eine Übersicht über die Gesamtproblematik vermittelt: Thomas, K.: Handbuch der Selbstmordverhütung, Stuttgart 1964

5.5. Untersuchungen zum Leistungsmotivationsniveau

Die wenigen in der Literatur zu findenden empirischen Untersuchungen zum Leistungsmotivationsniveau sind (bezüglich Meßmethode und/oder Versuchsgruppe) mit dem hier gewählten Ansatz kaum zu vergleichen.

Zwar benutzen Wasna[1] und Schmalt[2] projektive Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs, ihre Versuchsgruppen "Schüler" lassen aber keine Vergleiche zu.

Nach einer Erhebung[3] Schellers[4] wird das Leistungsmotiv von PH-Studenten als "gering" eingestuft. PH- und TH-Studenten unterscheiden sich signifikant (Mittelwerte der Leistungsmotivation 7,4 bzw. 7,47) von Jurastudenten und Studenten der Sozialwissenschaften (Mittelwerte der Leistungsmotivation 9,54 bzw. 10,7).

Die zu unterschiedlichen Gruppenzusammenhängen und Versuchsbedingungen des von Heckhausen[5] durchgeführten Tests zur Messung der Leistungsmotivation machen die Ergebnisse als Basis und Richtwerte ungeeignet.

---

1) Wasna, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg, München 1972

2) Schmalt, H.D.: Das LM-Gitter, Göttingen 1976

3) Methodisches Vorgehen nach: Toman, W.: Systematische Retrospektion, eine unausgenützte Quelle psychologischer Forschung, in: Psychol. Rundschau 17, 1966, S. 91 ff.

4) Scheller, R.: a.a.O., 1970, S. 84

5) Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim am Glan 1963, S. 68 ff.

Für 71 Studierende der Pädagogischen Akademie Münster und 141 Studierende der Universität Münster (Gruppe A: N = 81, Fortgeschrittene Semester; Gruppe B : N = 60, Jüngere Semester) ergaben sich folgende Mittelwerte für die Gesamtmotivation[1] (HE + FM)[2]:

Studierende der Päd. Akademie	: 12,98
Studierende der Universität (Gruppe A)	: 13,52
Studierende der Universität (Gruppe B)	: 12,68.

Empirische Ergebnisse anhand des von Hermans[3] entwickelten Fragebogens liegen meines Wissens nicht vor.

---

1) Basierend auf 6 TAT-Geschichten

2) Heckhausen, H.: a.a.O., 1963, S. 70

3) Hermans, H.J.: a.a.O., 1970, S. 353 ff.

5.6. Nicht kognitive Primärvariablen

Die für den Bereich der Primärfaktoren vorliegenden Untersuchungen zur Lehrerpersönlichkeit sind charakterisiert durch die Anwendung standardisierter Verfahren und leider häufig durch Mängel in der Auswahl und Zusammensetzung der Vergleichsgruppen.

Bei den von Fahrenberg und Selg[1)] angegebenen Werten (Mittelwerte der Rohwerte der FPI-Gesamtform) kann nur vermutet werden, da keine Prüfung auf Signifikanz der Gruppenunterschiede durchgeführt wurde, daß die hohe Punktdifferenz in den Skalen "Depressivität" und "Gehemmtheit" höhere Werte der männlichen PH-Studenten gegenüber ihren Universitätskommilitonen signalisiert. Dabei dürfte die Zusammensetzung der gemischten Universitätsstudentengruppe (50 % Psychologiestudenten der Anfangssemester) das Ergebnis beeinflußt haben.

---

1) Fahrenberg, J., Selg, H.: a.a.O., 1970, S. 81 ff.

Tabelle 10:
FPI-Werte für PH- und Universitätsstudenten nach Fahrenberg und Selg:

FPI-Skalen	PH-Studenten (N=46)		Universitäts-studenten (N=133)	
	m	w	m	w
Nervosität	12,94	14,12	9,02	11,79
Aggressivität	11,06	9,53	9,33	9,34
Depressivität	15,34	16,01	10,92	13,27
Erregbarkeit	9,79	10,61	7,34	9,50
Geselligkeit	16,77	15,23	16,00	16,81
Gelassenheit	9,04	6,84	10,32	7,78
Dominanzstreben	6,94	6,21	6,40	5,37
Gehemmtheit	11,11	13,27	7,65	11,30
Offenheit	11,54	10,43	10,51	10,08

Von den drei mittels FPI erfaßten Dimensionen Depressivität, Erregbarkeit und Dominanzstreben, ergaben sich bei Müller-Fohrbrodt[1] nur in der Variablen "Erregbarkeit" signifikante Unterschiede zwischen angehenden Lehrern und der Gruppe der "Nichtlehrer".

---

1) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, Tabellanhang, Tabelle 2

Tabelle 11:

FPI-Werte für angehende Volksschullehrer und Nichtlehrer nach Müller-Fohrbrodt:

Dimension	angehende Volksschullehrer		Nichtlehrer	
	m	w	m	w
Depressivität				
Studienanfänger (1. und 2. Sem.)	15,2	16,3	13,9	15,3
Fortgeschrittene (5. und 6. Sem.)	13,8	14,9	12,2	14,2
Erregbarkeit				
*)Studienanfänger (1. und 2. Sem.)	8,8	11,2	7,6	9,1[1)]
**)Fortgeschrittene (5. und 6. Sem.)	8,4	10,2	7,5	9,6
Dominanzstreben				
Studienanfänger (1. und 2. Sem.)	6,9	7,2	6,6	5,7
Fortgeschrittene (5. und 6. Sem.)	7,3	6,0	6,5	5,6

Die These, "angehende Lehrer seien generell ängstlich oder Ich-schwächer", fand demnach keine Bestätigung.

Für die mit der Brengelmann-Skala[2)] "Extraversion und Neurotizismus" ermittelten Durchschnittswerte in Gerlichers Arbeit[3)] zeigt sich für die Dimension "Neurotizismus" kein signifikanter Unterschied zwischen PH- Studenten und den Vergleichsgruppen (Heeresoffizierschüler und TH-Studenten).

---

1) *Signifikanter Unterschied (beider Geschlechter) zwischen den Berufen, $p < 0.05$;
**Signifikanter Unterschied (beider Geschlechter) zwischen den Berufen, $P < 0.01$, durchgeführt mit der FPI-Gesamtform.

2) Brengelmann, J.C., Brengelmann, L.: Deutsche Validierung von Fragebogen Extraversion, neurotischer Tendenz und Rigidität, in: Zeitschrift für exp. und angewandte Psychologie, 7, 1960, S. 291 ff.

3) Gerlicher, K.: a.a.O., 1970, S. 106

Allerdings stellen sich Lehrerinnen neurotischer dar als ihre männlichen Kollegen. Bezüglich "Extraversion" war zwischen den Studentengruppen keine Differenzierung erkennbar. Hohe Extraversionswerte erreichten lediglich Heeresoffiziersschüler. Angehende Lehrerinnen konnten eher als "introvertiert" bezeichnet werden, angehende Lehrer nahmen eine mittlere Position ein.

Bei Brengelmann und Brengelmann[1] haben Volksschullehrer im Vergleich zur Normgruppe niedrigere Werte für "Extraversion". Keine Unterschiede ließen sich für die Dimension "Neurotizismus" feststellen.

Allerdings fehlt in beiden Fällen die Prüfung auf Signifikanz der Gruppenunterschiede.

Hilbigs[2] Fragestellung, ob und inwieweit eine Gruppe mit "gut" bewerteter Volksschullehrer (N=30) sich hinsichtlich der Dimension "neurotische Tendenzen" von einer Gruppe mit "nicht befriedigend" bewerteter Lehrer (N=26) unterscheidet, brachte folgendes Ergebnis:[3]

Erstere Gruppe hat signifikant niedrigere Werte (M=8,3) als letztere (M=12,54).

---

1) Brengelmann, J.C., Brengelmann, L.: a.a.O., 1960, S. 291 ff.

2) Hilbig, O.: a.a.O., 1970, S. 154 ff.

3) Die Strukturierung der Gruppen richtete sich nach den Ergebnissen eines Intelligenztests (HAWIE); die Prüfung auf "neurotische Tendenzen" wurde mittels MMQ durchgeführt.

Eine von G. Bauer[1] durchgeführte Erhebung ist insoweit von Interesse, als sie keinerlei Unterschiede der Werte der Variablen "Extraversion" zwischen männlichen und weiblichen PH-Studenten feststellen konnte.

Die Roh-(mittel)werte der 12 FPI-Dimensionen (Halbform B) erhoben von B. Bauer[2] an der PH-Ruhr in Dortmund (SS 1975) ermöglichen einen direkten Vergleich mit den in dieser Arbeit ermittelten Daten.

Tabelle 12:
Mittelwerte der FPI-Dimensionen von Studenten des 2. und 6. Semesters an der PH-Ruhr in Dortmund (m: N = 73, w: N = 187)[3]:

Nervosität	m	4,49
	w	6,26
Aggressivität	m	3,79
	w	3,69
Depressivität	m	5,36
	w	6,22
Erregbarkeit	m	3,71
	w	4,73
Geselligkeit	m	8,86
	w	8,39
Gelassenheit	m	4,80
	w	4,42
Dominanzstreben	m	3,21
	w	2,73
Gehemmtheit	m	3,86
	w	5,42
Offenheit	m	9,94
	w	9,34

---

1) Bauer, G.: a.a.O., 1973, S. 52

2) Bauer, B.: Praxisbezug und Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium, Diss. paed., Dortmund 1977

3) Bauer, B.: a.a.O., 1977, Tabelle 10, S. 144

Extraversion	m	5,95
	w	5,68
Emotionale Labilität	m	5,19
	w	6,32
Maskulinität	m	7,13
	w	4,59.

Es ergaben sich signifikante Differenzen in den Persönlichkeitsvariablen Depressivität, Erregbarkeit und Emotionale Labilität, bei denen aufgrund der Normierung der FPI-Skalen signifikante Unterschiede eigentlich nicht zu erwarten waren.

Das läßt den Schluß zu, daß weibliche Studierende sich insgesamt als stärker belastet bzw. anfälliger für Belastungen erwiesen als ihre Kommilitonen.

5.7. Einstellungen zu Studium und Beruf

5.7.1. Formale Informationen über das Studium

Über die unter dem Terminus "Formale Informationen über das Studium" zusammengefaßten Themenbereiche "finanzielle Situation, Studienplatzwechsel und Wohnungssituation" fehlen entsprechende Erhebungen anderer Studienfächer bzw. anders strukturierter Hochschulen weitgehend.

Bauer[1] weist auf die Tatsache hin, daß 31,73 % der erstsemestrigen und 42,25 % der sechssemestrigen Studenten der PH-Ruhr in Dortmund an einem Studienfachwechsel bzw. einer Aufgabe des Studiums (Differenzierung nicht möglich) denken. Dies stimmt vor allem dann nachdenklich, wenn sich bei diesem Probanden offensichtlich Konflikte, ersichtlich durch signifikant höhere Neurotizismus-Scores, äußern.

Eine Erhebung zur Wohnsituation liefert Wilcke[2] für eine gemischte Studentengruppe der Universität Bochum. Nach Wilcke[3] besteht eine hochsignifikante Beziehung zwischen Wohnwunsch und tatsächlicher Wohnart. Die auf die Frage: "Wie würden Sie am liebsten wohnen?" geäußerten Wünsche[4] spiegeln

---

1) Bauer, G.: a.a.O., 1973, S. 110

2) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976

3) Wilcke, B.A.: Studienbedingungen und Studiengewohnheiten an der Ruhr-Universität Bochum, 1968/69, Vervielfältigter Bericht der Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation an der Universität Trier.

4) Wilcke, B.A.: Studienmotivation und Studienverhalten, Motivforschung, Band 5, Göttingen/Toronto/Zürich 1976, S. 126 f.

die tatsächlichen Wohnverhältnisse wider wie folgende Aufstellung zeigt:

privat / Untermiete	6,1 %
in einem Studentenwohnheim	22,7 %
eigene Wohnung/Appartement	51,5 %
bei den Eltern	10,1 %
mit mehreren Studenten in einer gemieteten Etage oder einem gemieteten Haus	9,6 %.

5.7.2. Fragen zur Berufswahlsituation

Arbeiten zu Motiven, die ausschlaggebend für die Wahl des Lehrerberufes sind, werden meistens auf die Befragung von Studenten an Pädagogischen Hochschulen oder auf Abiturienten, die Lehrer werden wollen, bezogen.

Eine Zusammenfassung der Studien von Lucker, v. Recum, Mies, Horn und Undeutsch liefert Achinger.[1] Die Motive werden in fast allen Fällen, mit Ausnahme der Erhebung von Undeutsch, durch "offene Fragestellungen" ermittelt. Achingers Kritik, daß damit

"nur diejenigen Motive zutage gefördert werden, die den Befragten bewußt sind und die sie preisgeben wollen" 2),

bezieht sich m.E. auch auf jede andere Fragebogenmethode. Die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse dürfte in hohem Maße auf die unterschiedlichen Befragungsmethoden zurückzuführen sein, so daß eine Zusammenfassung nur zu folgenden Schlüssen gelangen kann[3]:

---

1) Achinger, G.: Das Studium des Lehrers, Berlin 1969, S. 26 ff.

2) Achinger, G.: a.a.O., 1969, S. 27

3) Achinger, G.: a.a.O., 1969, S. 29

- nur in den seltesten Fällen ist ein einziger Grund für den Entschluß, Lehrer zu werden, bestimmend;

- negative Gründe, die bei der Wahl des Volksschullehrerberufs eine Rolle spielen, werden häufig positiv formuliert. Mangelndes wissenschaftliches Interesse läßt sich auch als "Interesse am Umgang mit Menschen" deklarieren.

Von den, in diesem Vergleich einbezogenen Untersuchungen ist aus Gründen der vorgenommenen Differenzierung in Haupt- und Nebenmotive die Arbeit von Mies[1] am vorteilhaftesten.

"Freude am Umgang mit Kindern" und "Kürze des Studiums" stellen die häufigsten Nennungen im Bereich der Hauptmotive dar. Bei den Nebenmotiven stehen "materielle Gründe" an erster Stelle.[2] Als Hinderungsgründe für die Wahl des Volksschullehrerberufes werden "geringes Einkommen" und "geringes Ansehen" von männlichen Probanden, "alte Jungfer, Verschrobenheit", "kein Talent im Umgang mit Kindern", "geringes Ansehen" und "kein vollakademisches Studium" von weiblichen Probanden genannt.[3]

---

1) Mies, R.: Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht, in: Pädagogische Rundschau, 1963, 17. Jg., S. 783 ff.

2) Mies, R.: Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht, in: Pädagogische Rundschau, 1963, a.a.O., S. 787

3) Mies, R.: Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht, in: Pädagogische Rundschau, a.a.O., 1963, S. 791

Des weiteren schließt sich Achinger den Ergebnissen von Undeutsch an, wonach für Abiturienten, die sich für den Lehrerberuf entschieden haben, Motive wie Familientradition, soziale Stellung, hoher Verdienst und Aufstiegschancen von geringerer Bedeutung sind als für ihre Mitschüler. Ausschlaggebend für sie sind die "kurze und billige Ausbildung", "genügend Freizeit im späteren Beruf" sowie die "Freude am Umgang mit jungen Menschen."[1)]

Die unterschiedliche Bedeutungsstruktur der Motive bei Horn[2)] zeigt deutlich geschlechtsspezifische Differenzierungen. Die Reihenfolge der Motive bei Studenten zeigt die Items "kurzes, billiges Studium", "Freude am Umgang mit Kindern und Arbeit mit jungen Menschen", "Freude und Interesse am Lehrerberuf" usw.. Studentinnen erachten als entscheidende Motive die "Freude am Umgang und Arbeit mit jungen Menschen", "kurzes billiges Studium", "Zuneigung zu Kindern", "Kindern helfen" usw.[3)]

---

1) Achinger, G.: a.a.O., 1969, S. 30 f.

2) Horn, H.: Motive bei der Wahl des Volksschullehrerberufes, in: Psychologische Beiträge, 1965, 8. Jg., S. 291 ff.

3) Horn, H.: a.a.O., 1965, S. 297

Im Gegensatz zu den bisher angeführten Untersuchungen von Mies und Horn (Studenten Pädagogischer Hochschulen) führen Noelle-Neumann und Schmidtchen[1] ihre Erhebung an 521 Primanern in Baden-Württemberg durch. Sie bilden, aufgrund der ermittelten Ergebnisse, neun Motivgruppen, die positive bzw. negative Einflüsse auf den Entschluß, Lehrer zu werden, ausüben. Die Motive "pädagogisches Interesse", "Entfaltung mitmenschlicher Qualitäten", "Sicherheitsstreben", "Altruismus" und "Selbstrealisierung, Ichfindung" korrelieren positiv, die Motive "Hedonismus", "Streben nach Geld und Ansehen", "Aufstiegsstreben" und "intellektueller Leistungsehrgeiz" negativ mit der Entscheidung für den Lehrerberuf.[2]

Die Begründung der Berufswahl wurde im einzelnen mit "kurze Ausbildungszeit, finanziell günstige Ausbildung" (59 %), "Umgang mit Menschen, Tätigkeit für Menschen" (54 %), "Finanziell befriedigender Beruf" (32 %) und "Viel Freizeit, lange Ferien" (32 %) begründet.[3]

Bezüglich der gesellschaftlichen Einflußfaktoren auf die Berufswahl wird von Noelle-Neumann und Schmidtchen herausgestellt, daß die eigenen Lehrer trotz ihrer Vorbildwirkung keinen äußeren Einfluß auf die Entscheidung ausüben. 49 % aller

---

1) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: a.a.O., 1968

2) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: a.a.O., 1968, S. 163

3) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: a.a.O., 1968, S. 205

Befragten wurde zum Lehrerberuf geraten, dabei ging der größte Einfluß zu der Gruppe "Eltern, Freunde, Bekannte und Lehrer" aus. 26 % der Probanden wurde von der Wahl dieses Berufes abgeraten.[1)]

Nur geringen Einfluß auf die Berufsentscheidung - gleich von welcher Bezugsgruppe - konstatiert die Untersuchung von Undeutsch.[2)]

Weiss[3)] betont den starken Einfluß ehemaliger Lehrer (21 %) und der Eltern (20 %) auf die Berufswahl. Dagegen haben die Faktoren "Berufsberatung" und "finanzielle Erwägungen" (jeweils 4 %) nur geringe Bedeutung.

Ob und inwieweit Abiturnoten bzw. der Numerus-Clausus Einfluß auf die Studienwahl gehabt haben, versuchen die folgenden Untersuchungen zu klären.

Auf die Frage: "Welches Studium würden Sie durchführen/hätten Sie am liebsten durchgeführt, wenn finanzielle Fragen, Probleme der Zulassung zum Studium u.a. keine Rolle spielen?"

entschied sich die Mehrzahl der von Bauer[4)] befragten Studenten bzw. Studienreferendare nicht für ein PH-Studium. Sie äußerten doppelt so häufig andere gewünschte Studienfächer (366 von 563 Probanden). Geschlechtsunterschiede zeigten sich in dieser Relation nicht.

---

1) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: a.a.O., 1968, S. 193 f.

2) Undeutsch, U.: a.a.O., 1964, S. 28

3) Weiss, R.: Der Lehrernachwuchs (Studium zum Lehrerberuf, 1. Teil), in: Wissenschaftl. Veröffentlichung des Päd. Institutes des Bundes für Oberösterreich, Nr. 7, Linz 1968, S. 109

4) Bauer, G.: a.a.O., 1973, S. 101 f.

Für eine gemischte Studentengruppe der Universität Bochum machten von 3197 Probanden 82,6 % die Aussagen, daß die Abiturnoten keinen entscheidenden Einfluß auf die Wahl des 1. Studienfaches gehabt hätten. Zwischen den Geschlechtern und dem Einfluß der Abiturnoten auf die Wahl des Studienfaches besteht dabei kein Zusammenhang.[1)]

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 163

5.7.3. Zufriedenheit mit dem Studium

Die von Wilcke[1] durchgeführte Erhebung zu der Frage, ob ein Studium auch dann gewählt worden wäre, wenn das Berufsziel ohne Universitätsabschluß erreichbar sei, läßt folgende Differenzierung erkennen:

auf keinen Fall	1	12,5 %
	2	9,2 %
	3	13,6 %
	4	17,6 %
	5	20,9 %
auf jeden Fall	6	26,2 %.

Zwischen der formalen Struktur des Studiums und der "Studienzufriedenheit" lassen sich nach Wilcke[2] folgende Zusammenhänge feststellen:

Eine enge Korrelation besteht zwischen Studienzufriedenheit einerseits und dem "Lesen von in der Vorlesung empfohlener Literatur" bzw. dem "Ausarbeiten von Vorlesungen anhand von Mitschriften" andererseits.[3] Dagegen ist der Wunsch nach "Stellung fester Aufgaben für die vorlesungsfreie Zeit" nur bei 21,8 % der Probanden vorhanden.[4]

---

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 169
2) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976
3) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 121
4) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 131

Studierende, die mit dem Studium zufrieden sind, bevorzugen die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff in Alleinarbeit oder - falls Gruppenarbeit genannt wird - in Gruppen mit Anleitung.[1)]

Daß benannte Gruppe geringe Erwartungs-Erfahrungs-Diskrepanzen hinsichtlich Inhalten, Bedingungen und Anforderungen des Studiums zeigt, ist ebenso verständlich wie die höhere Wahrscheinlichkeit, mit der ein erfolgreicher Studienabschluß prognostiziert wird.[2)]

Daß unter den Studenten, die bereits eine Zwischenprüfung abgelegt haben, nur 23,2 % der Befragten diese als Orientierung über den eigenen Leistungsstand ansehen, stellt die "Informationsfunktion" von Prüfungen drastisch in Frage. Dabei ist gleichzeitig eine positive Korrelation zwischen Studienzufriedenheit und "positiver" Einstellung zur Zwischenprüfung gegeben.[3)]

---

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 123
2) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 172 ff.
3) Wilcke, B.A., a.a.O., 1976, S. 145 ff.

5.7.4. Kommunikationssituation in der Hochschule

Eine Übersicht über Arbeiten der innerhalb dieser Thematisierung interessierenden Verhältnisse Studenten-Dozenten bzw. Studenten - Studenten gibt Schaumann[1] in seiner Dissertation über Aspekte der Studiensituation und ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale.

Die "Effektivität" eines Studiums wird nicht zuletzt von diesen Beziehungen geprägt, von daher sind kommunikationstheoretische Überlegungen ein wichtiger Ansatzpunkt hochschulreformerischer Bemühungen.

Bei einer von Oehler[2] durchgeführten Untersuchung an der Universität Frankfurt beurteilten 25 % der Probanden das Verhältnis Dozenten - Studenten mit "gut", 23 % waren geteilter Meinung, bei 44 % der Studenten entsprach es nicht den Wünschen.[3]

Das Verhältnis der Studenten untereinander wurde zu 42 % mit "gut" bewertet, für 49 % entsprach es allerdings nicht den gehegten Wünschen. Dabei wurden vor allem "kollegiales Verhalten im Rahmen des akademischen Unterrichts" und "engerer persönlicher Kontakt" vermißt.[4]

---

1) Schaumann, F.: a.a.O., 1974, S. 20 ff.

2) Oehler, C.: Das politische Bewußtsein des Studierenden und die Chancen politischer Bildung, Diss. phil., Frankfurt 1960

3) Oehler,C.: a.a.O., 1960, S. 270

4) Oehler,C.: a.a.O., 1960, S. 237

Lüttges[1] Zufallsstichprobe an der TH-Braunschweig ermittelte für 70 % der Probanden keinen Kontakt zu Professoren.[2] Einen "größeren" Freundeskreis innerhalb der Studentenschaft hatten von 227 Studenten immerhin 63 %.[3]

Studenten der Universität Gießen charakterisierten ihr Verhältnis zu den Professoren als "neutral" und "relativ ungestört."[4]

Dabei zeigten sich Studentinnen als in höherem Maße auf die Zusammenarbeit mit anderen angewiesen als Studenten, sie fühlten sich (vor allem Studentinnen der Erziehungswissenschaften und der Veterinärmedizin) in hohem Grade "verloren".[5]

Daß "kleinere, überschaubere Einheiten" die Beziehungen zwischen den interagierenden Gruppen verbessern können, zeigt Achinger bezüglich des Professoren-Studenten Verhältnisses verschiedener Pädagogischer Hochschulen:[6]

---

1) Lüttge, D.: Studenten über ihre Studiensituation, Diss. rer. nat., Braunschweig 1966

2) Lüttge, D.: a.a.O., 1966, S. 101

3) Lüttge, D.: a.a.O., 1966, S. 131

4) Beckmann, D., Moeller, M.L., Richter, H.E., Scheer, J.W.: Studenten. Urteile über sich selbst, über ihre Arbeit und über die Universität. Bericht über ein Forschungsprogramm der Psychosomatischen Uni-Klinik Gießen. Frankfurt/Main 1972, S. 12

5) Beckmann, D., Moeller, M.L., Richter, H.E., Scheer, J.W.: a.a.O., 1972, S. 32 ff.

6) Achinger, G.: a.a.O., 1969, S. 142

Tabelle 13: Das Verhältnis Professoren-Studenten:

	Hochschule			
Einschätzung	Hannover %	Göttingen %	Oldenburg %	Alfeld %
Eher positiv	9	22	28	68
Eher negativ	48	41	31	3
Teils-Teils	38	32	30	26
Sonstiges	5	5	11	3

31 % der von Schaumann an der PH-Ruhr in Dortmund ermittelten Stichprobengesamtheit haben schon einmal ein intensives persönliches Gespräch mit Dozenten geführt. 22 % sind auch deutlich der Ansicht, persönliche Probleme mit Dozenten besprechen zu können.[1)]

Schwierigkeiten in der Kontaktfindung zu anderen Studenten haben 31 %, keinerlei Schwierigkeiten dagegen nur 20 %. Schwierigkeiten werden häufiger von weiblichen Studenten bejaht bzw. von Probanden, deren Persönlichkeitseigenschaften folgende Strukturen aufweisen: hoch depressiv, gering gesellig, mittel bzw. hoch gehemmt, mittel bzw. gering maskulin.[2)]

---

1) Schaumann, F.: a.a.O., 1974, S. 114 f.

2) Schaumann, F.: a.a.O., 1974, S. 139

5.7.5. Selbstverständnis als Lehrer

Obwohl zwischen konkretem Verhalten und Einstellungen im Bereich der Erziehung erhebliche Diskrepanzen auftreten können[1], soll der Versuch gemacht werden, Werthaltungen zu kontroversen pädagogischen Sachverhalten in die allgemeinen Persönlichkeitsdimensionen zu integrieren. M.E. liegen derartige empirische Erhebungen nicht vor.

---

1) Heckhausen, H.: Situationsabhängigkeit, Persönlichkeitsspezifität und Beeinflußbarkeit der Lehrerreaktion auf unerwünschtes Schülerverhalten, in: Hermann, T. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, S. 131 ff.

6. Spezielle Hypothesen

Die vorliegende Studie ist in erster Linie als "survey research" im Sinne A.C. Edwards[1] zu verstehen, bei der mögliche Zusammenhänge erfaßt werden, um zu qualifizierteren Hypothesen zu gelangen.

Bedingt durch die hohe Anzahl abhängiger Variablen wird auf das Aufstellen von Einzelhypothesen bewußt verzichtet. Vielmehr steht die Interpretation der Befunde, ihr Vergleich mit bereits vorliegenden Ergebnissen sowie ihre Theorieentsprechung im Vordergrund.

1. Welche Persönlichkeitseigenschaften haben Lehramtsstudenten, und wie beurteilen sie ihre Studien- und Berufssituation?

2. Es wird vermutet, daß unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale mit unterschiedlichen Einstellungen von Studium und Beruf verbunden sind.

3. Durch die in Kapitel 2 spezifizierte Studien- und Berufssituation der Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen wird eine negative Zukunftsperspektive erwartet, die sich unter anderem in einem negativen Selbstverständnis bezüglich des Lehrerberufes äußert.

---

1) Meili, R., Rohracher, H.: Lehrbuch der experimentellen Psychologie, Bern/Stuttgart 1963, S. 4

4. Weibliche und männliche Studierende unterscheiden sich in Persönlichkeitsstruktur und Einstellungen zu Studium und Beruf.
   Unter anderem sind männliche PH-Studenten:
   - instabiler, neurotischer und mit geringeren intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet als ihre weiblichen Kommilitonen
   - weniger durch Prüfungssituationen belastet als Studentinnen.

5. Die "Studienzufriedenheit" wird als gering erachtet.

6. Es werden signifikante Unterschiede zwischen "Anfangs-" und "fortgeschrittenen Semestern" erwartet.

7. Zwischen einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen bestehen enge Zusammenhänge.

8. Es wird angenommen, daß bestimmte Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen zu Faktoren, d.h. zu sinnvoll interpretierbaren Dimensionen zusammengeschlossen werden können.

9. Bestimmte Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen treten signifikant häufig bzw. selten zusammen auf.

10. Im Vergleich zu anderen empirischen Untersuchungen sind folgende Fragen zu klären:

- Haben Lehrer andere Persönlichkeitsstrukturen als Nichtlehrer, d.h. sind sie z.B. ängstlicher, neurotischer, aggressiver und mit weniger intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet?

- Lassen sich durch spezifische Studienbedingungen ausgelöste Veränderungen bezüglich der Persönlichkeitsvariablen erkennen und interpretieren?

11. In der Strukturierung dieser Untersuchung ist der Vergleich zwischen "projektiven Tests" und "Fragebogenmethoden" zur Messung des Leistungsmotivs involviert. Es ist die Frage zu beantworten, ob beide Methoden gleichermaßen geeignet sind, dieses Konstrukt zu erfassen, oder welche "Teilkomponenten" sie messen.

Aus der Interpretation der Ergebnisse müssen, neben der Anregung künftiger Forschungsansätze, Folgerungen abgeleitet werden, die sich für Hochschulpraxis, 2. Ausbildungsphase und bildungsreformerische Zielsetzungen ergeben.

7. Durchführung der Untersuchung

7.1. Stichprobe und Zeitpunkt der Erhebung

Die Erhebung wurde im WS 76/77 an der PH-Ruhr in Dortmund durchgeführt. Die Auswahl der in die Teilerhebung einzubeziehenden Probanden geschah nach dem Zufallsprinzip (random sample)in Form einer Klumpenauswahl[1] (Als relevante Gruppen wurden "Seminare" definiert, aus denen drei zufällig gezogen wurden).

Da über die erforderliche Größe der Stichprobe im allgemeinen keine verbindliche Aussage gemacht werden kann, ist es doch möglich zu bestimmen, wie groß die Erhebung sein muß, so daß bei gegebenem Sicherheitsniveau und verlangter Genauigkeit, eindeutige Entscheidungen zulässig sind.[2]

Im Falle nominal oder ordinatskalierter Daten ergibt sich:

$$n \geq \frac{u^2 - p\,(100 - p)}{e^2}$$

wobei n = Umfang der Stichprobe
u = Wert, der dem vorgegebenen Sicherheitsniveau entspricht
e = (p-TT), Absolutbetrag der Abweichung des empirisch relativen Häufigkeitswertes von entsprechenden Parametern
p = relative Häufigkeit in %.

---

1) Clauß, G., Ebner, H.: Grundlagen der Statistik, Thun/Frankfurt-Main 1977², S. 180

2) Clauß, G., Ebner, H.: a.a.O., 1977², S. 177 ff.

Bei einer gewählten Irrtumswahrscheinlichkeit von p = 0.05 (u = 1,96), einer Genauigkeit von 10 % und einer relativen Häufigkeit von 50 % (da keinerlei Anhaltspunkte für die Annahme eines wahrscheinlichen Häufigkeitswertes vorliegen) ergibt sich n = 96.

138 Test- bzw. Befragungskombinationen konnten in den drei ermittelten Seminaren verteilt werden. Die Bearbeitung wurde während der Seminarzeiten vorgenommen, mit Ausnahme der Fragebögen "Leistungsmotivation", "Zukunftsperspektiven" und "Einstellungen zu Studium und Beruf" sowie der Erhebung der Abiturnoten, die die Versuchspersonen zuhause bearbeiteten.

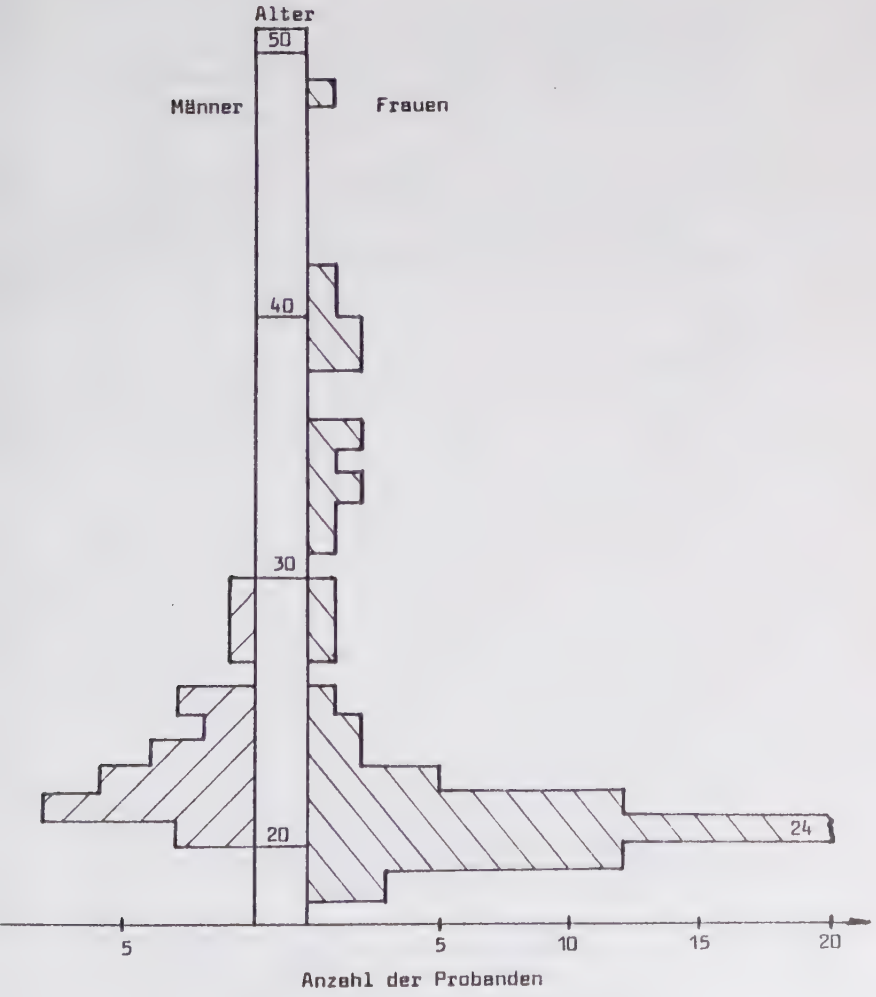
Beim Aushändigen des Testmaterials wurde den Probanden vollständige Anonymität zugesichert. Über den Zweck der Befragung wurde ihnen mitgeteilt, es handele sich um eine Untersuchung zur Erfassung von Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen angehender Lehrer.

Insgesamt konnten 113 Befragungen für die statistische Auswertung verwandt werden (Rücklauf 81,9 %).

Die Aufteilung der Stichprobe nach Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienrichtung und Fächerkombination ist den folgenden Tabellen bzw. Graphiken zu entnehmen. Eine Differenzierung der übrigen Ergebnisse bezüglich PH- bzw. HPH-Studenten wurde wegen der Homogenität des Berufsfeldes für diese Untersuchung als nicht bedeutend erachtet.

Abbildung 9:
Aufteilung der Stichprobe nach Alter und Geschlecht:

Von den insgesamt 113 Probanden waren 81 (71,7 %) weiblichen und 32 (28,3 %) männlichen Geschlechts. Eine altersmäßige Differenzierung beider Gruppen ergibt folgendes Bild:[1)]



1) 3 weibliche und 3 männliche Probanden beantworteten die Frage

Damit sind die angehenden Lehrerinnen in der Stichprobe überrepräsentiert, legt man die amtlichen Statistiken der Pädagogischen Hochschulen der BRD für das Wintersemester 76/77 zugrunde (73.149 = 65,14 % weibliche bzw. 25.500 = 34,86 % männliche Studenten).[1)]

Ein ähnliches Bild zeigt die Geschlechtsverteilung der PH-Ruhr in Dortmund. Dort waren zum gleichen Zeitpunkt 4017 (62,18 %) weibliche und 2444 (37,82 %) männliche Studenten immatrikuliert.

Hinsichtlich der Differenzierung in Studenten für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie für das Lehramt an Sonderschulen ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 14:

Studenten für das Lehramt an:	Stichprobe		Amtliche Statistik der[2)] PH-Ruhr in Dortmund	
	N	%	N	%
Grund- und Hauptschule	67	67,7	4.380	67,8
Sonderschule	32	32,3	2.081	32,2

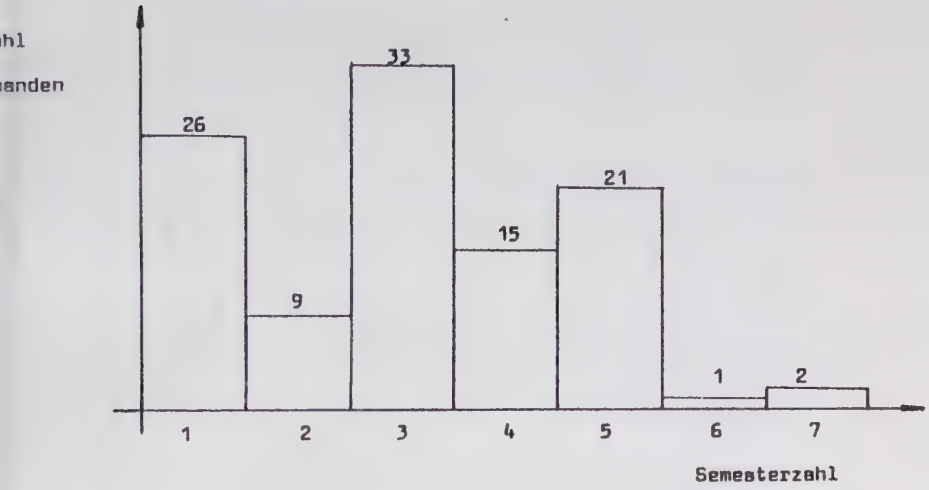
Bedenken gegen die generelle Gültigkeit von Ergebnissen sollten sich, auch wenn Abweichungen von Stichproben- und Vergleichsgruppenzusammensetzung auf mögliche nichtzufällige Stichprobenkompositionen schließen lassen, im jeweiligen Einzelfall auf spezifische inhaltliche Begründungen stützen.[3)]

1) Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Bildung im Zahlenspiegel 78, Stuttgart/Mainz 1978, S. 74

2) Die Statistiken der PH-Ruhr in Dortmund wurden vom Planungsreferenten der Hochschulverwaltung, Herrn Dr. Heuchert, zur Verfügung gestellt.

3) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 151

Abbildung 10:
Differenzierung der Stichprobe nach Semesterzahl und Studienrichtung:



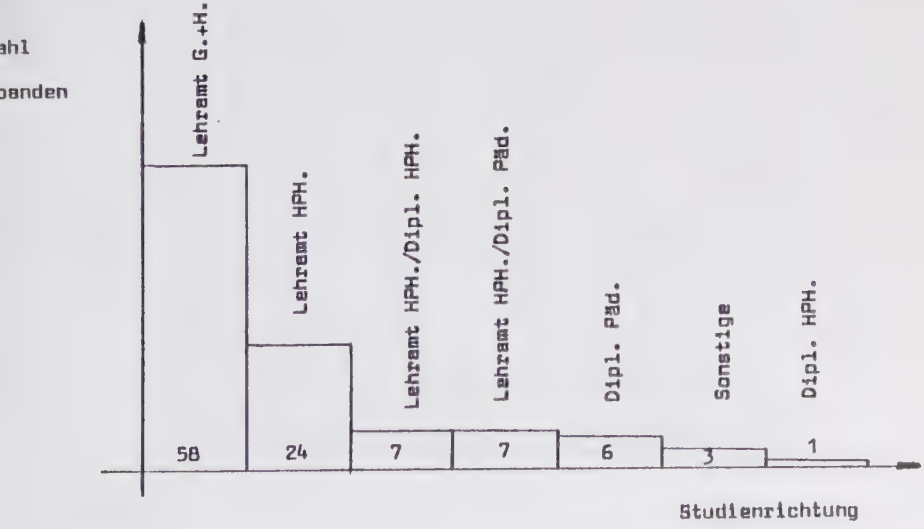
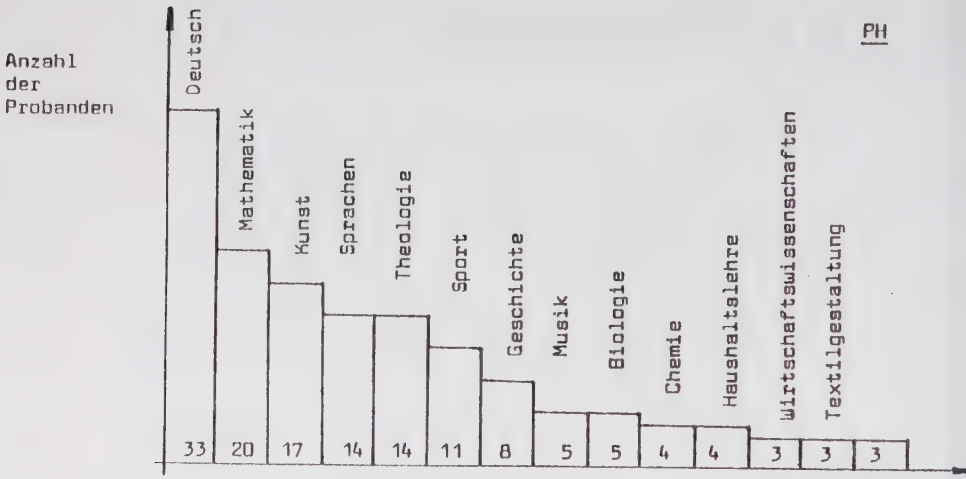
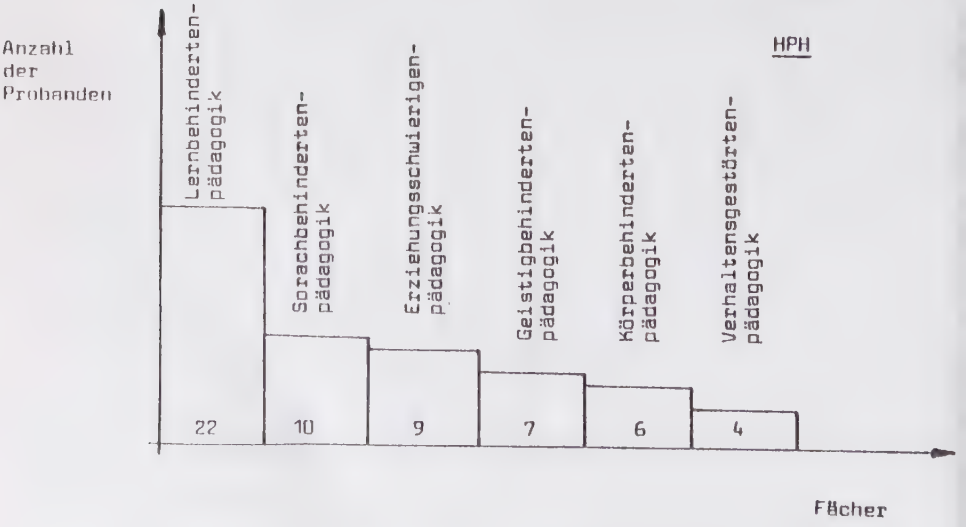


Abbildung 11: Differenzierung der Stichprobe nach Fächerkombinationen:[1)]





1) 80 Probanden nannten zwei, 14 Probanden drei Fächer. 19 konnten bzw. wollten keine Aussage machen.

7.2. Zum statistischen Vorgehen

Die Auswertung des Datenmaterials wurde am Universitätsrechenzentrum Dortmund unter Beratung der "Zentralstelle für Versuchsplanung und Datenverarbeitung" der PH-Ruhr in Dortmund durchgeführt.[1)]

Als Grundlage zur Auswertung diente das Programmpaket "Statistical Package For The Social Sciences-SPSS".[2)]

Die Thematik der Erfassung möglicher Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsvariablen wird anhand folgender statistischer Verfahren bearbeitet:

1. Häufigkeitsverteilungen und Korrelationsrechnungen der einzelnen Merkmale.

2. Anhand von Faktoranalysen, T-Tests, Varianzanalysen und Konfigurationsfrequenzanalysen sollen mögliche, sinnvoll interpretierbare Zusammenhänge der einzelnen Variablen ermittelt werden.

Um einen sinnvollen Einsatz der Auswertungsverfahren zu gewährleisten, werden die Variablen im einzelnen folgenden Datenprüfungen unterzogen:

---

1) Mein Dank gilt Herrn Dipl. Paed. F. Jabsen, ohne dessen Hilfe die umfangreiche statistische Auswertung nicht möglich gewesen wäre.

2) Nie, N.H., Hull, C.H.: Statistical Package For The Social Sciences, Second Edition, New York 1975

1. Prüfung auf Abweichung von der Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov.
   Trotz der von Lilliefors[1] angeführten Bedenken (Schätzung von Mittelwert und Streuung aus der Stichprobe) wird der Test gegenüber solchen Verfahren als überlegen angesehen, die durch Zusammenfassung zu Klassen (Chi^2) auf Informationen verzichten.

2. Prüfung der Abweichung der Korrelationsmatrix von der Einheitsmatrix mittels Bartlett-Test.

Auf Einzelheiten der statistischen Verfahren wird zu Beginn derjenigen Abschnitte eingegangen, die Ergebnisse dieser Methoden darstellen.

Bei der statistischen Auswertung der Ergebnisse der Fragebögen "Zukunftsperspektiven" und "Einstellungen zu Studium und Beruf" treten, durch die Wahl "offener Fragen" bedingt, Verarbeitungsprobleme auf.

In Anlehnung an den Schwierigkeitskoeffizienten bei Wissenstestaufgaben sollen nur Beantwortungen von Fragen in die Auswertung einbezogen werden, deren Antwortalternativen von 20 - 80 % der Probanden gewählt wurden, da sonst eine Diskrimination der betreffenden Fragen nur teilweise

---

1) Lilliefors, H.W.: On the Kolmogorov-Smirnov-test for normality with mean and variance unknown, in: American Statistical Association Journal, Vol. 62, 1967, S. 399 ff.

gewährleistet ist. Es kann davon ausgegangen werden, daß:

1. eine Wahl der betreffenden Alternative von unter 20 % aller Probanden nicht mehr zu gesicherten Ergebnissen führen kann;

2. eine Wahl der betreffenden Alternative von über 80 % als generelles Statement angesehen werden darf. Bei übereinstimmenden Urteilen ist keine Aussage über die abhängige Variable möglich.

III. ERGEBNISSE

8. Häufigkeitsverteilungen

8.1. Intellektuelle Leistungsfähigkeit

Die im folgenden angeführten und interpretierten Befunde wurden aus der Fülle der Einzelergebnisse ausgewählt. Sie sollen einen ersten Überblick über Häufigkeit und Ausprägung der Einzelmerkmale vermitteln. Eine zusammenfassende Darstellung der Häufigkeitsverteilungen ist im Anhang[1)] unter dem entsprechenden Testmaterial zu finden.

Zu den Variablen, die unter den Begriff "Intellektuelle Leistungsfähigkeit" subsumiert werden, gehören der Intelligenzquotient und die ausgewählten Abiturnoten. Die ermittelte Intelligenzverteilung der Stichprobe ist folgender Tabelle zu entnehmen.

---

1) Anhang (A 33 ff.)

Tabelle 15:

Die durch das LPS ermittelten IQ-Mittelwerte (Standardabweichung/Varianz) und die Mittelwerte der Arbeitskurve[1]:

Subtest	Gesamtpopulation (N = 113)	m (N = 32)	w (N = 81)
Wortverständnis	110,81 (6,821/46,528)	111,75 (6,2785/39,4194)	110,44 (7,0267/49,375)
Logisches Denken	114,84 (11,419/130,385)	117,15 (11,7257/137,49)	113,92 (11,237/126,2694)
Worteinfall/ Wortflüssigkeit	113,84 (9,272/85,974)	112,13 (10,9478/119,8548)	114,52 (8,5016/72,2778)
Raumvorstellung	106,06 (12,624/159,362)	105,78 (15,6571/245,1442)	106,17 (11,3168/128,0698)
Geschwindigkeit der Gestaltsbildung	111,78 (6,79/46,1)	112,28 (6,5167/42,4667)	111,58 (6,9243/47,9466)
Arbeitskurve	12,74 (5,02/25,215)	13,28 (4,8409/23,4345)	12,52 (5,1042/26,0528)

1) Mittelwert der Differenz zwischen "gerechneter Aufgabenzahl" und "Fehlerzahl".

Es wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Versuchspersonen in den einzelnen Subtests festgestellt.

Der mit einem Mittelwert von 111,6 (IQm = 111,8; IQw = 111,68) erhaltene IQ der Gesamtpopulation entspricht den von Gerlicher[1] ermittelten Werten, läßt sich aber durch die Widersprüchlichkeit der bereits zitierten Untersuchungen zur Intelligenzstruktur von Studentengruppen nicht näher interpretieren.

---

1) Gerlicher, K.: a.a.O., 1970, S. 97

Tabelle 16:

Abiturnoten für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch sowie die "Abiturdurchschnittsnote" (Standardabweichung/Varianz):

Note	Gesamtpopulation (N = 88)	m (N = 28)	w (N = 60)
Mathematik	3,17 (1,053/1,109)	3,3571 (1,616/1,3492)	3,0833 (0,9965/0,9929)
Deutsch	3,195 (0,887/0,787)	3,4286 (0,8789/0,7725)	3,0847 (0,8767/0,7686)
Englisch	3,321 (0,853/0,727)	3,3462 (0,9774/0.9554)	3,3103 (0,7993/0,6388)
Abiturdurchschnittsnote 1)	2,916 (0,579/0,335)	3,05 (0,5604/0,3141)	2,848 (0,5829/0,3398)

1) Zur Bildung der Abiturdurchschnittsnote vgl. S. 88

Die obigen Ergebnisse bestätigen die Arbeiten von Horn[1] und Lucker[2] insoweit, als daß weibliche PH-Studenten bessere Noten erreichen als ihre männlichen Kommilitonen und widersprechen demnach den Befunden von Hitpass.[3]

Im Vergleich zu obigen Untersuchungen ist ein verbesserter Notenschnitt der PH-Studenten/innen feststellbar, obwohl die in die Bildung der Durchschnittsnote eingehenden Fächer unterschiedlich sind und eine vorsichtige Interpretation geraten erscheinen lassen.

Die These, daß männliche Abiturienten, die den Lehrerberuf ergreifen, mit schwächeren intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet sind als ihre weiblichen Kommilitoninnen, läßt sich bei der Ausgewogenheit der IQ-Werte nur über die Mittelwertsdifferenzen der Abiturnoten rechtfertigen.

---

1) Horn, H.: Untersuchungen über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen, Diss. phil., Marburg 1963

2) Lucker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erheben der Abiturienten, in: Katholische Frauenbildung, a.a.O., 1963

3) Hitpass, J.: Wird der Wissenschaftscharakter der Pädagogischen Hochschulen durch die Leistungsfähigkeit ihrer Studenten gefährdet?, in: Pädagogische Rundschau, 1963, 17

8.2. Sozialdaten

Mit 71,7 % weiblichem und 28,3 % männlichem Anteil an der Stichprobe entspricht die Zusammensetzung der untersuchten Gruppe annähernd der Erhebung Schaumanns[1], die 1974 an derselben Hochschule durchgeführt wurde. Da auch die von Hitpass[2] an der PH-Rheinland im Jahre 1965 durchgeführte Befragung einen Anteil von 71 % weiblicher und 29 % männlicher Studenten feststellt, kann von einer gewissen Konstanz der Geschlechtsverteilung ausgegangen werden.

Ergänzend zu den bereits bei der Beschreibung der Stichprobe (S. 161) referierten Sozialdaten soll im folgenden die Gültigkeit der Tomanschen "Familienkonstellationstheorie"[3] für die erhobene Stichprobe überprüft werden.

Tabelle 17:
Position in der Geschwisterreihe der PH-Studenten/innen:
PH-Studenten/innen sind (absolute Werte):

	ältere Geschwister	mittlere Geschw.	jüngste Geschw.	Einzelkinder	
männlich	10	1	14	7	32
weiblich	27	5	32	17	81
	37	6	46	24	113

1) Schaumann, F.: a.a.O., 1974, S. 75

2) Hitpass, J.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern, Bielefeld 1970, S. 21

3) Toman, W.: a.a.O., 1969

Sie stammen aus (absolute Werte):

Tabelle 18:
Geschlechtsstruktur der Geschwisterreihe:

	monosexuellen Geschwister-reihen	heterosexuellen Geschwister-reihen	sind Einzel-kinder	
männlich	9	16	7	32
weiblich	20	44	17	81
	29	60	24	113

Tomans Theorie hat demnach für diese Erhebung keinerlei Gültigkeit, da

- PH-Studenten/innen nicht bevorzugt unter "älteren Geschwistern" zu finden sind, sondern eher die "jüngere Geschwisterposition" einnehmen;

- PH-Studenten/innen nicht signifikant häufiger heterosexuellen Geschwisterreihen entstammen als monosexuellen Geschwisterreihen bzw. nicht signifikant häufiger Einzelkinder sind als andere.

Nachzutragen bleibt, daß der Anteil der Studenten mit Abitur (N = 91) 80,53 % beträgt, während (N = 22) 19,47 % über die Begabtensonderprüfung oder eine gleichwertige Qualifikation an die Hochschule gekommen sind.

8.3. Zukunftsperspektiven

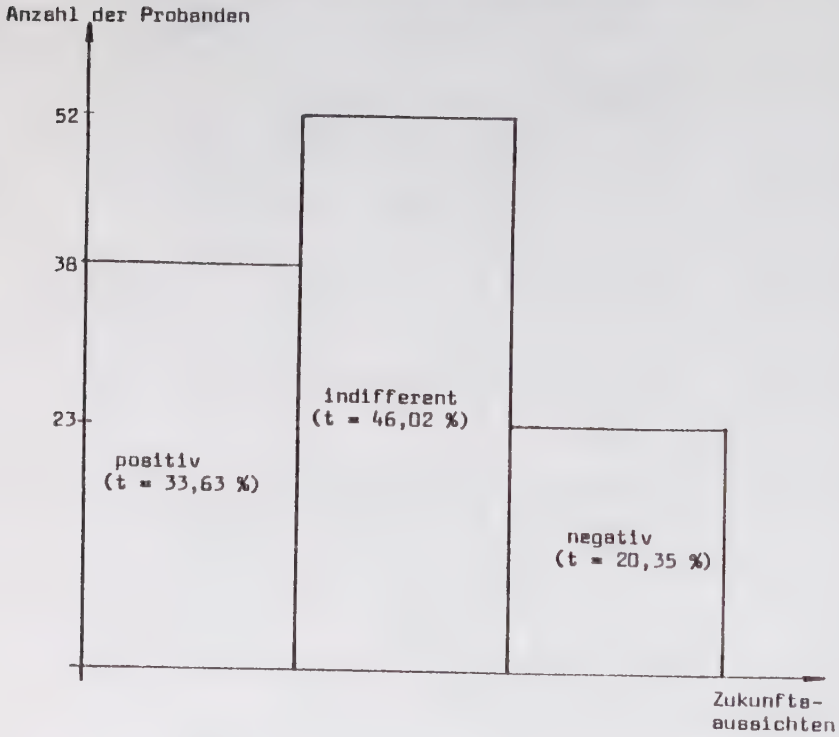
Zukünftige Erwartungen und Hoffnungen, die Einschätzung von Entwicklungen und persönlichen Möglichkeiten, und seien sie noch so irrealitätsbehaftet, dürften erheblichen Einfluß auf die gegenwärtig erlebte Situation haben und damit Einstellungen und Werthaltungen eines jeden Einzelnen nicht unmaßgeblich formen.

Durch die Kenntnis individueller Unterschiede in den zukünftigen Erwartungen werden Verständnis und Interpretation divergierender Einstellungen zur Studien- und Berufssituation erleichtert.

Die Auswertung der zu den drei TAT-Bildern angefertigten Geschichten und ihre Einordnung in die Grobkategorien positiv, indifferent und negativ vermittelt unter den in Kapitel 2 (Situationsanalyse) dargestellten Problembereichen ein ausgewogenes Bild der zukünftigen persönlichen Erwartungen.

Abbildung 12:

Auswertungsergebnisse des TAT-Zukunftsaussichten:



Berufs- bzw. studienspezifische Inhalte bestimmen häufig die Thematik der beschriebenen Situationen. Beispielhaft werden vier Erzählungen vorgestellt, die unter der Themenstellung: "Stelle dir bitte vor, dieser Mann grübelt über seine Zukunft, wie wird sie wohl aussehen?" zum Bild 14[1], verfaßt wurden.

---

1) TAT-Bild 14 im Anhang (A 19)

Durch ihre klare optimistische Tendenz rechtfertigt die folgende Geschichte ihre Zuordnung zu der positiven Kategorie:

"Ihm erscheint die Situation im Moment ein wenig dunkel. Er sieht jedoch die Helligkeit im Hintergrund und weiß, wohin und wie er zu gehen hat. Ich nehme an, daß er sich über seine Zukunft klar ist. Er sieht sie optimistisch und geht fröhlich an die Aufgaben und Probleme heran, die ihm gestellt werden, oder wichtiger, die er sich selber stellt."

Hoffnung und kritische Rationalität, Wünsche und Befürchtungen lassen in der folgenden Schilderung auf noch indifferente zukünftige Erwartungen schließen:

"Er träumt von seiner Zukunft und hofft, aus dem Dunkel herausbrechen zu können. Er ist unsicher, denn er steht nicht mit beiden Beinen auf dem Boden. Er sieht die Wirklichkeit nicht. Seine Zukunft scheint für ihn eine hoffnungsvolle, von ihm zu füllende Weite zu sein, die er gestalten kann und die ihn glücklich machen könnte. Doch die Realität ist anders, härter und unfreier. Er wird gebunden sein an Normen, bürokratische Formen und vieles mehr."

Wie aus der thematischen Valenz des vorgegebenen Bildes erwartet werden mußte, machten neben eindeutig negativen Zukunftsperspektiven folgende Schilderungen auf mögliche Suizidtendenzen aufmerksam:

"Er ist allein in seinem Zimmer und schaut hinaus. Er findet sich allein und verlassen in einem Zimmer, daß er bald nicht mehr bezahlen kann, weil er keine Arbeit hat. Er zögert noch, sein Leben fährt wie ein Film an ihm vorbei.Er springt."

"Dieser Mann hat keine Zukunft mehr. Er will aus dem Fenster springen, er ist allein, niemand wird ihn davon abhalten. Er sieht sein Leben als aussichtslos an."

Selbst wenn Unsicherheit besteht, ob Äußerungen in einer TAT-Geschichte als Anzeiger bestimmter psychischer Sachverhalte gewertet werden dürfen, relativieren derartige Inhalte den oben beschriebenen ausgewogenen Zukunftsbezug und weisen auf eine mögliche Gefährdung hin, die gerade im Hochschulbereich erhebliche Dimensionen haben dürfte.

Immerhin äußerten von 113 Probanden 28 (24,8 %) bei der Beschreibung einer der drei Bildsituationen derartige Gedankengänge. Dabei zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern, allerdings liegt der Prozentanteil bei männlichen Studenten mit 28,13 % etwas höher als der ihrer weiblichen Kommilitonen (23,46 %).

Neben der generellen Zukunftsorientierung werden mit Hilfe des Fragebogens F1[1)] spezifische Situationen dargestellt, die berufliche, gesamtgesellschaftliche und private Momente erfassen sollen.

---

1) Fragebogen F 1 im Anhang (A 22 ff.)

Auf die Frage, welcher Begriff ihre persönliche Zukunftserwartung am besten beschreibt, wurden folgende Dimensionen am häufigsten genannt (N = 113):

Hoffnung	N = 96, t = 84,95 %
Entfaltung	N = 59, t = 52,21 %
Zufriedenheit	N = 58, t = 51,33 %.

Die wenigsten Nennungen entfielen auf:

Pessimismus	N = 1, t = 0,88 %
Unzufriedenheit	N = 6, t = 5,31 %
Mißerfolg	N = 7, t = 6,19 %.

Als positiv wurden folgende Lebensabschnitte eingestuft (Mehrfachnennungen möglich, N = 113):

Alle genannten Lebensabschnitte	N = 51, t = 45,13 %
Die augenblickliche Situation	N = 42, t = 37,16 %.

Dabei wird das "Älter-werden" mit folgenden Wertungen versehen (N = 111):

Es ist ein unerträglicher Gedanke	N = 9, t= 8,11 %
Es ist ein normaler Ablauf	N = 83, t= 74,77 %
Es ist mit positiven Aspekten verbunden	N = 19, t= 17,12 %.

Die Konfrontation mit "Neuem und Unbekanntem" wird von 88 (t = 79,27 %) der Probanden für die Zukunft begrüßt. Nur 9 (t = 8,11 %) möchten lieber in einer "vergangenen Epoche" leben, 14 (t = 12,62 %) würden es begrüßen, wenn es "so bliebe wie im Augenblick".

Daß alle für sie im Augenblick wichtigen Ziele auch in der Zukunft erreicht werden, ist für 66 (t = 65,34 %) der 101 Studenten, die diese Frage beantworten konnten, wahrscheinlich.

Dabei postulieren 47 (t = 46,53 %) als unbedingte Zielvorgabe "das Bestehen des Examens bzw. der beruflichen Ausbildung".

Von den 7 Probanden (t = 6,19 %), die sich nicht auf die "erfolgreiche Beendigung ihres Studiums" freuen, führen 5 die "idealen Entfaltungsmöglichkeiten in diesem Lebensabschnitt" als Begründung an, während 2 die "Unsicherheit der Situation danach" betonen (N = 113).

Insgesamt charakterisieren die Studenten/innen ihre Zukunftserwartungen mit (N = 112):

ängstlich	N = 5, t = 4,46 %
abwartend	N = 63, t = 56,26 %
gespannt	N = 44, t = 39,28 %.

Im Gegensatz zu diesen durchaus positiven "allgemeinen privaten Zukunftsperspektiven", werden die Chancen im beruflichen Sektor wesentlich unsicherer bewertet.

Die Einschätzung der Chancen zur Anstellung als Lehrer/in stellt sich wie folgt dar (N = 109):

sehr pessimistisch	N = 6, t = 5,5 %
pessimistisch	N = 57, t = 52,31 %
zufriedenstellend	N = 31, t = 28,44 %
gut	N = 14, t = 12,84 %
sehr gut	N = 1, t = 0,91 %.

Erstaunlich erscheint, daß auf die Frage, ob bei Nichteinstellung als Lehrer/in auf jeden Fall eine andere Beschäftigung gefunden werden kann, durchaus zuversichtliche Einschätzungen abgegeben werden (N = 111):

unwahrscheinlich	N = 8, t = 7,21 %
vielleicht	N = 26, t = 23,43 %
wahrscheinlich	N = 38, t = 34,23 %
sicher	N = 39, t = 35,13 %.

Allerdings sollte der gewünschte Ausweichberuf (N = 72):

nicht im "pädagogischen Feld" liegen	N = 41, t = 56,94 %
im "pädagogischen Feld" liegen	N = 22, t = 30,55 %
im bereits erlernten Beruf liegen	N = 9, t = 12,51 %.

Vielleicht kann die Abwendung von einer pädagogischen Betätigung teilweise aus der indifferenten Einschätzung des gesellschaftlichen Ansehens, das der Lehrerberuf heute noch beinhaltet, abgeleitet werden.

Auf die Frage, ob der Lehrerberuf heute noch gesellschaftliches Ansehen impliziert, antworteten mit (N = 109):

ganz sicher	N = 9,	t = 8,26 %
sehr wahrscheinlich	N = 39,	t = 35,78 %
vielleicht	N = 31,	t = 28,44 %
wahrscheinlich nicht	N = 21,	t = 19,26 %
sicher nicht	N = 9,	t = 8,26 %.

Ist trotz allem keine berufliche Ausweichmöglichkeit gegeben, werden (N = 94):

N = 45, t = 47,87 %	Probanden eine andere Berufsausbildung beginnen,
N = 49, t = 52,13 %	Probanden auf eine Anstellung warten.

Noch negativer als ihre eigene berufliche Situation wird von den Studenten die gesamtgesellschaftliche Entwicklungstendenz bewertet.

Mit einer Wiederholung der Arbeitslosigkeit wie 1976 rechnen (N = 89):

ganz sicher	N = 29,	t = 32,58 %
wahrscheinlich	N = 57,	t = 64,04 %
nicht	N = 3,	t = 3,38 %.

Dabei wird allerdings die Meinung vertreten, daß gegen Arbeitslosigkeit mehr getan werden kann, als getan wurde (N = 102):

natürlich N = 39, t = 38,23 %
ich denke schon N = 63, t = 61,77 %.

Ob in absehbarer Zukunft in wirtschaftlicher, politischer oder gesellschaftlicher Sicht Änderungen erwartet werden, die den Vorstellungen der Studenten mehr entsprächen als die jetzige Situation, konnte nur von 32 (t = 28,3 %) der 113 Probanden bejaht werden.

Bei der Beantwortung der Frage, wie sich das menschliche Zusammenleben in Zukunft entwickeln wird, wurde folgende Einschätzung deutlich (N = 95):

	Gesamt-population	m (N=26)	w (N=69)
verbessern	N=21, t=22,11%	N= 9, t=34,62%	N=12, t=17,39%
verschlechtern	N=38, t=40,00%	N=12, t=46,15%	N=26, t=37,68%
gleichbleiben	N=36, T=37,89%	N= 5, t=19,23%	N=31, t=44,93%

Dabei zeigen sich signifikante Unterschiede (Chi^2= 6,16; dt = 2; $p < 0,05$) zwischen männlichen und weiblichen Studenten.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse macht eindeutige Widersprüche in der Einschätzung zukünftiger Entwicklungen deutlich.

Zwar ist die "generelle" und "allgemein private" Zukunftsperspektive ausgewogen, ja sogar durchaus positiv, andererseits sind die Einschätzungen des beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Sektors eher abwartend, ja negativ formuliert.

Diese Diskrepanz erklärt sich vielleicht dadurch, daß eine persönliche Einflußnahme auf die Setzung und die Erreichbarkeit der Ziele in den ersten beiden Bereichen für möglich gehalten wird.

8.4. Leistungsmotivation

Das Ergebnis einer Ausbildung wird in entscheidendem Maße durch eine Interaktion von individueller Motivation und situativen Anregungsbedingungen mitbestimmt.[1)]

Obwohl Mc Keachie[2)] bereits 1961 auf die Bedeutsamkeit motivationaler Faktoren für Lehrmethoden und Lernen im Hochschulbereich hingewiesen hat, finden derartige Faktoren in der deutschen Hochschulforschung nur langsam Berücksichtigung.

Eine dieser motivationalen Elemente ist das Leistungsmotiv. Heckhausen[3)] gelangt nach Durchsicht einschlägiger Arbeiten zu dem Schluß, daß Erfolgsmotivierte über eine größere Zukunftsperspektive verfügen und auf der Universität einen besseren Leistungsstand erreichen.

Mit der Erhebung der Leistungsmotivationshöhe wird der Versuch unternommen, mögliche Wechselwirkungen mit anderen Variablen aufzuzeigen und zu erläutern.

---

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 15

2) Mc Keachie, W.J.: Motivation, teaching methods, and college learning, in: Jones, M.R. (Hrsg.): Nebraska symposium on motivation 1961, S. 1118 ff.

3) Heckhausen, H.: Leistungsmotivation, in: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, a.a.O., 1965, S. 602 ff.

Die Auswertung des Fragebogens F2[1] zur Bildung eines Gesamtwertes für Leistungsmotivation nach Hermans ergibt folgende Häufigkeiten:

Tabelle 19:
Mittelwerte der Leistungsmotivationsgesamtwerte nach Hermans (Standardabweichung/Varianz):

Gesamtpopulation (N = 113)	m (N = 32)	w (N = 81)
82,348 (7,652/58,553)	79,0323 (7,8718/61,9656)	83,6173 (7,219/52,1142)

Damit liegt die Gesamtpopulation um 2,935 % über dem für den Gesamtfragebogen festgelegten Mittelwert von 80. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind nicht signifikant.

Die Auswertung der durch das Verfahren nach Heckhausen[2] ermittelten Gesamtwerte für Leistungsmotivation der vier TAT-Geschichten[3] wird durch folgende Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 20:
Mittelwerte der Leistungsmotivationsgesamtwerte nach Heckhausen (Standardabweichung/Varianz):

Gesamtpopulation (N = 113)	m (N = 32)	w (N = 81)
3,0619 (2,3425/5,4872)	2,6563 (2,4178/5,8458)	3,2222 (2,3076/5,325)

1) Fragebogen F 2 im Anhang (A 33 ff.)

2) Heckhausen, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation, Meisenheim am Glan 1963

3) TAT-Bilder im Anhang (A 31 f.)

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind gleichfalls nicht signifikant.

Mit beiden Meßmethoden wird für die weiblichen Studenten ein höherer Wert für Leistungsmotivation ermittelt.

Im Falle der Messung nach Hermans kann von einer über dem Durchschnitt liegenden Motivationshöhe gesprochen werden, während die Messung nach Heckhausen (im Vergleich zur Heckhausen-Untersuchung an der Pädagogischen Akademie Münster[1]) geringe Leistungsmotivationswerte festetellt.

Es kann daher davon ausgegangen werden, daß zwischen den durch beide Methoden ermittelten Meßwerten keinerlei Korrelationen bestehen, daß möglicherweise beide Verfahren unterschiedliche Aspekte des Konstruktes "Leistungsmotivation" erfassen.

---

1) Heckhausen, H.: a.a.O., 1963, S. 70

8.5. Nicht kognitive Primärvariablen

Persönlichkeitsmerkmale im affektiv-emotionalen Bereich dürften als Indikatoren möglicher Veränderungen vor dem Hintergrund wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit von besonderer Bedeutung sein, zum anderen - und dies ist der Aspekt, der im weiteren Berücksichtigung finden wird - interessieren ihre Wechselwirkungen zu studien- und berufsspezifischen Einstellungen.

In Tabelle 21 sind Mittelwerte (der Rohwerte) und Standardabweichungen/Varianzen der 12 FPI-Dimensionen folgender Untersuchungen dargestellt:

1. eigene Stichprobe differenziert nach dem Geschlecht.

2. Ergebnisse der von B. Bauer[1] durchgeführten Erhebung.

3. FPI-Eichstichprobe[2] für folgende Gruppen:
   a) männliche Probanden zwischen 15 und 30 Jahren
   b) weibliche Probanden zwischen 15 und 30 Jahren.

---

1) Bauer, B.: a.a.O., 1977, S. 144

2) Fahrenberg, J., Selg, H.: a.a.O., 1970, S. 62 ff.

Tabelle 21: Mittelwerte der FPI-Skalen (Rohwerte) und Standardabweichungen/Varianzen verschiedener Untersuchungen:

	Nervosität	Aggressivität	Depressivität	Erregbarkeit	Geselligkeit	Gelassenheit
eigene Untersuchung (FPI-Form A)						
m (N=32)	4,48 (2,96/8,76)	4,42 (2,95/8,7)	6,13 (3,24/10,5)	3,68 (2,47/6,1)	8,06 (3,36/11,3)	4,55 (2,38/5,66)
w (N=81)	5,39 (3,58/12,8)	3,74 (2,26/6,05)	6,33 (3,52/12,46)	4,62 (2,23/4,97)	8,5 (3,04/9,24)	4,26 (2,32/5,38
Untersuchung von B. Bauer (FPI-Form B)						
m (N=73)	4,49 (2,84/8,07)	3,79 (1,92/3,69)	5,36 (3,56/12,67)	3,71 (2,02/4,08)	8,86 (2,27/5,15)	4,80 (1,72/2,96)
w (N=187)	6,26 (3,42/11,7)	3,69 (1,95/3,8)	6,22 (3,22/10,37)	4,73 (2,19/4,8)	8,39 (2,4/5,76)	4,42 (1,72/2,96)
Eichstichprobe (laut FPI-Handanweisung)						
m (N=112)	4,79 (3,26/10,63)	5,21 (2,88/8,29)	6,53 (3,31/10,96)	4,64 (2,68/7,18)	7,63 (2,94/8,64)	5,62 (2,44/5,95)
w (N=109)	6,42 (3,77/14,2)	4,14 (2,42/5,86)	6,8 (3,56/12,7)	5,05 (2,47/6,1)	7,14 (3,02/9,12)	4,5 (2,3/5,29)

t=2,117; p=0,01

t=2,188; p=0,05

Fortsetzung - Tabelle 21: Mittelwerte der FPI-Skalen (Rohwerte) und Standardabweichungen/Varianzen verschiedener Untersuchungen:

	Dominanz-streben	Gehemmt-heit	Offen-heit	Extra-version	Emot. Labilität	Masku-linität
eigene Untersuchung (FPI-Form A)						1)
m (N=32)	2,68 (1,81/3,28)	4,97 (2,15/4,62)	10,03 (2,74/7,5)	6,66 (2,6/6,76)	5,39 (2,73/7,45)	6,64 (2,37/5,62)
w (N=81)	2,15 (1,6/2,56)	5,39 (2,35/5,52)	9,22 (2,74/7,5)	6,38 (2,14/4,58)	6,00 (2,97/8,82)	5,47 (2,48/6,15)
Untersuchung von B. Bauer (FPI-Form B)						
m (N=73)	3,21 (1,93/3,72)	3,86 (2,13/4,5)	9,94 (2,47/6,1)	5,95 (2,38/5,66)	5,19 (3,17/10,05)	7,13 (2,14/4,58)
w (N=187)	2,73 (1,48/2,19)	5,42 (2,52/6,35)	9,34 (2,35/5,52)	5,68 (2,55/6,5)	6,32 (2,85/8,12)	4,59 (2,14/4,58)
Eichstichprobe (laut FPI-Handanweisung)						
m (N=112)	4,33 (2,41/5,8)	4,38 (2,2/4,84)	10,7 (2,69/7,23)	6,6 (2,51/6,3)	5,71 (2,99/8,94)	7,82 (2,3/5,29)
w (N=109)	3,28 (1,75/3,06)	5,56 (2,39/5,71)	10,06 (2,46/6,05)	5,93 (2,52/6,35)	6,27 (2,94/8,64)	5,33 (2,57/6,6)

1) Interpretation: Ein Mittelwertsunterschied von 1,17 (bei p = 0.05; dt = 111) ist so groß, daß er nicht mehr zur t-Verteilung gehörig angesehen werden kann. Es bestehen signifikante Unterschiede.

Für die eigene Stichprobe ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden, außer - was aufgrund der Testkonstruktion als selbstverständlich angesehen werden muß - in der Dimension "Maskulinität" ($t = 2,27$, $p = 0,05$).

Im Vergleich zur Eichstichprobe[1] sind folgende Abweichungen festzustellen.

Männliche PH-Studenten haben signifikant niedrigere Werte in den Dimensionen:

Gelassenheit	($t = 2,188$; $P = 0,05$)
Dominanzstreben	($t = 3,57$; $p = 0,001$)
Maskulinität	($t = 2,52$; $p = 0,05$).

Durch höhere Werte in Geselligkeit ($t = 2,77$; $p = 0,01$) und niedrigere Werte in

Dominanzstreben	($t = 4,1$; $p = 0,001$)
und Offenheit	($t = 2,009$; $p = 0,05$)

unterscheiden sich weibliche Studierende signifikant von der Eichstichprobe.

---

1) Trotz der unterschiedlichen altersmäßigen Besetzung der Gruppen und der zeitlichen Differenz der Erhebungen dürfte m.E. ein Vergleich gerechtfertigt sein.

Dabei wird deutlich, daß sowohl männliche als auch weibliche PH-Studenten signifikant niedrigere Werte in der Dimension "Dominanzstreben" erreichen als die Vergleichsgruppe.

Da die Testautoren "Dominanz" auch als "reaktive Aggressivität"[1] bezeichnen und Müller-Fohrbrodt[2] darauf hinweist, daß diese Dimension - zumindest entfernt - mit dem Syndrom"Aggressivität" zu tun hat, widerspricht der Befund der These, Lehrer seien aggressiver als andere Bevölkerungsgruppen.

Keinerlei Unterschiede lassen sich in den Dimensionen "Depressivität" und "Erregbarkeit" zwischen beiden Untersuchungen feststellen. Damit läßt sich die These von den "ängstlichen bzw. neurotischen Lehrern" ebenfalls nicht verifizieren.

Daß männliche PH-Studenten niedrigere Werte in der Dimension "Maskulinität" erreichen, ist vor dem Hintergrund der Entscheidung zum Lehrerberuf, zur Arbeit mit Kindern einzuordnen, vor allem dann, wenn man sich vor Augen führt, daß hohe Testwerte auf "Durchsetzung" deuten sollen.

---

1) Fahrenberg, J., Selg, H.: a.a.O., 1970
2) Müller-Fohrbrodt, G.: a.a.O., 1972, S. 182

Die Ergebnisse der Untersuchung von B. Bauer[1] konnten nicht bestätigt werden. Vielmehr lassen sich signifikante Unterschiede in folgenden Dimensionen erkennen, die möglicherweise auf eine Veränderung innerhalb der PH-Population hinweisen:

1. Gehemmtheit: Männliche Studierende haben signifikant höhere Werte ($t = 2,439$; $p = 0,05$) als in der Untersuchung Bauers.

2. Dominanzstreben: Weibliche Studierende haben signifikant niedrigere Werte ($t = 2,86$; $p = 0,01$) als in der Untersuchung Bauers.

3. Extraversion: Weibliche Studierende haben signifikant höhere Werte ($t = 2,155$; $p = 0,05$) als in der Untersuchung Bauers.

4. Maskulinität: Weibliche Studierende haben signifikant höhere Werte ($t = 2,933$; $p = 0,01$) als in der Untersuchung Bauers.

Möglicherweise wird die berufliche Unsicherheit von den männlichen Studenten stärker empfunden als von ihren Kommilitoninnen. Andererseits kann die Veränderung des privaten und beruflichen Selbstbewußtseins der Frau zu einer Stabilisierung ihrer psychischen Situation beigetragen haben.

---

1) Bauer, B.: a.a.O., 1977, S. 144

8.6. Einstellungen zu Studium und Beruf

Sieht man die Ausbildungszeit angehender Lehrer einmal weniger unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung von Qualifikationen für Prüfungsfächer, muß man sich darüber Gedanken machen, welche Einstellungen zum Lehrerberuf und zum Studium den Studierenden während der Ausbildung vermittelt werden bzw. vorhanden sind.

Da gerade Einstellungen äußerst wichtige, das Studien- und Berufsschicksal weitgehend bestimmende Größen darstellen[1], wird in dieser Arbeit versucht, einige dieser Aspekte empirisch zu erfassen.

Die Frage, ob und inwieweit Zusammenhänge zwischen Einstellungen und anderen Persönlichkeitsvariablen bestehen, wird im weiteren einer Klärung bedürfen.

Die in diesem Kapitel dargestellten Häufigkeitsverteilungen[2] weichen insoweit von der vorab definierten Auswertungsform ab, als zum besseren Verständnis auch Antworten auf Fragen, deren Antwortalternativen von unter 20 % der Probanden gewählt wurden, teilweise mit referiert werden.

---

1) Bauer, G.: a.a.O., 1973, S. 5

2) Fragebogen F 3 im Anhang (A 39 ff.)

8.6.1. Formale Informationen über das Studium

In diesem Abschnitt wird auf die folgenden Studienverhaltensvariablen eingegangen:

- finanzielle Situation
- Wohnsituation
- gewünschter Studienplatzwechsel.

Von 109 Probanden gaben an, daß:

das Studium finanziell gesichert ist
(N = 70; t = 64,22 %);

das Studium nur durch eigene Arbeit finanziell gesichert ist
(N = 31; t = 28,44 %);

sie fortlaufend finanzielle Probleme haben
(N = 8; t = 7,34 %).

Die Frage, ob sie im Augenblick so wohnen, wie sie am liebsten wohnen würden (N = 106), verneinten 53 (t = 50 %) Studenten/innen.

Geht man davon aus, daß die Quote der Studenten/innen, die keinen Studienplatzwechsel (Ortswechsel) in Betracht ziehen (N = 107 von 113; t = 94,69 %), nicht primär durch die Zufriedenheit mit der Hochschule/dem Hochschulort erreicht wird, sondern vor allem auf starke sozio-kulturelle Bindungen deutet, wird die psychische Belastung durch seminar- und schulbedingte Ortswechsel in der zweiten Ausbildungsphase deutlich.

8.6.2. Fragen zur Berufswahlsituation

Für die Wahl des Lehrerberufes ist in den seltesten Fällen nur ein Motiv ausschlaggebend. Hauptmotiv für 74 (N = 110; t = 67,27 %) der Probanden ist "der Umgang mit Menschen", der auch bei den von Mies[1] und Horn[2] befragten PH-Studenten im Vordergrund steht. Als weitere entscheidungsrelevante Gründe werden genannt:

Der Numerus-Clausus bzw. die Begabtensonderprüfung, die kein anderes Studium zulassen (N = 28; t = 25,45 %).

Die praxisorientierte Ausbildung an der PH (N = 12; t = 10,91 %).

Die Ortsnähe zur PH (N = 10; t = 0,91 %).

Zufriedenheit mit der getroffenen Berufswahl empfinden 99 (N = 105; t = 94,29 %) der Befragten. Sollten sich die Berufschancen der Lehrer allerdings weiter verschlechtern, wären nur noch 37 (N = 100; t = 37 %) bereit, den Lehrerberuf zu ergreifen.

Als mögliche Gründe für die Verschlechterung der Einstellungsbedingungen in der Referendar- bzw.

---

1) Mies, R.: Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht, in: Pädagogische Rundschau, a.a.O., 1963, S. 787

2) Horn, H.: Motive bei der Wahl des Volksschullehrerberufes, in: Psychologische Beiträge, a.a.O., 1965, S. 291 ff.

Schuldienst werden (N = 110)

die finanzielle Lage des Landes/Bundes
(N = 83; t = 74,45 %)

eine falsche Bildungspolitik
(N = 33; t = 30 %)

die steigende Anzahl der Bewerber
(N = 25; t = 22,72 %)

angesehen.

Ähnlich wie in der Erhebung von Noelle-Neumann und Schmidtchen[1], die eine negative Korrelation zwischen "Aufstiegsstreben" und der Wahl des Lehrerberufes feststellen, äußern nur 20 (N = 93; t = 21,5 %) der befragten Studenten/innen Interesse an "beruflichem Aufstieg". Viel wichtiger dagegen war für 84 Befragte die "Arbeit mit Menschen" (N = 108; t = 77,78 %).

Als Faktoren, die die Berufswahl beeinflußt haben, wurden (N = 103)

Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
(N = 35, t = 33,98 %)

Frühere Erfahrungen im pädagogischen Bereich
(N = 34; t = 33,00 %)

---

1) Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G.: a.a.O., 1968, S. 163

Einfluß von Freunden und Bekannten
(N = 26; t = 25,24 %)

genannt.

Für 37 (N = 112; t = 33,07 %) der Befragten gingen entscheidende Impulse bei der Berufswahl von der Gruppe "Eltern, Freunde und Bekannte" aus.

Eingehende Informationen über den Lehrerberuf wurden vor Studienbeginn von 79 (N = 110; t = 71,81 %) der Probanden eingeholt.

Wichtige Informationsquellen waren (N = 80):

das Arbeitsamt /die Berufs- und Studienberatung (N = 39; t = 48,75 %)

Verwandte, Bekannte und Freunde, die im Lehrerberuf tätig sind (N = 28; t = 35 %)

Lehrer an Schulen (N = 22; t = 27,5 %).

Die geringe Bedeutung des Faktors "Berufsberatung", die in der Untersuchung von Weiss[1)] betont wird, konnte damit nicht bestätigt werden.

Die von den betreffenden Stellen bzw. Personen erhaltenen Informationen wurden bezüglich ihres Bedeutungsgehaltes eingestuft als (N = 80):

---

1) Weiss, R.: Der Lehrernachwuchs (Studium zum Lehrerberuf, 1. Teil), in: Wissenschaftl. Veröffentl. des Päd. Institutes des Bundes für Oberösterreich, a.a.O., 1968, S. 109

festigend	(N = 20; t = 25 %)
wertvoll	(N = 11; t = 13,75 %)
brauchbar	(N = 9; t = 11,25 %).

Die wenigsten Nennungen entfielen auf die Beurteilungen:

wertlos	(N = 6; t = 7,5 %)
ausschlaggebend	(N = 3; t = 3,75 %)
negativ	(N = 2; t = 2,5 %).

Der Einfluß der Abiturnoten auf die Wahl des Studiums war für 23 (N = 105; t = 21,9 %) Testpersonen entscheidend. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt Wilcke[1] für eine gemischte Studentengruppe der Universität Bochum, bei der 17,4 % möglicherweise ein anderes Studium vorgezogen hätten. Daß über 50 % der befragten Personen sich gegen ein PH-Studium entschieden hätten, dürfte in der Erhebung Bauers eher aus der sehr weitgefaßten Fragestellung ("Welches Studium würden Sie durchführen/hätten Sie am liebsten durchgeführt, wenn finanzielle Fragen, Probleme der Zulassung zum Studium (numerus clausus) u.a. keine Rolle spielten?"[2]) resultieren.

---

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 163

2) Bauer, G.: a.a.O., 1973, S. 101

8.6.3. Zufriedenheit mit dem Studium

Die Darstellung der Ergebnisse wird in diesem Abschnitt derart strukturiert, daß in Anlehnung an die Untersuchung Wilckes[1] Aussagen zur Studienzufriedenheit der Studierenden möglich werden.

Die mit dem Studium Zufriedenen sehen nach Wilcke in vieler Hinsicht einen sinnvollen Bezug zwischen Lehrstoff und angestrebtem Beruf, wohingegen nur 19,47 % der Befragten diesen Bezug bejahen.[2]

Studienzufriedenheit drückt sich gleichzeitig darin aus, daß das Studium nicht ausschließlich als instrumentelle Vorbereitung auf das Berufsziel angesehen wird. Dies scheint bei den Studierenden der Fall zu sein, da 45,13 % auch dann studieren würden, wenn das Berufsziel ohne Studium erreicht werden könnte.

Daß 93,8 % der Studierenden sich auch im späteren Beruf mit der Fortentwicklung ihres Fachgebietes beschäftigen wollen, 89,74 % den Lebensabschnitt Studium für ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv werten und alle 9 Befragten, die bereits eine Vor- oder Zwischenprüfung abgelegt hatten, diese nachträglich als "Orientierung über den eigenen Leistungsstand" einstufen, kann als weiteres Indiz für Zufriedenheit mit dem Studium gewertet werden.

---

1) Wilcke, B.A.: a.a.O., 1976, S. 188 f.

2) Die neutrale Position der Skalierung wird im folgenden außer acht gelassen.

Dies gilt gleichermaßen für die zuversichtliche Einschätzung der Erfolgsaussichten, das Studium zu beenden (69,03 %).

Bei der Einschätzung, ob die jetzigen Erfahrungen den Erwartungen vor Studienbeginn entsprechen, wurden bezüglich Studienbedingungen (43,36 %) und Studieninhalten (28,32 %) die Erwartungen eher nicht erfüllt, während die Studienanforderungen als (N = 113):

höher als erwartet	N = 19; t = 16,81 %
den Erwartungen entsprechend	N = 72; t = 63,72 %
niedrigere als erwartet	N = 22; t = 19,47 %

eingestuft wurden.

Bezüglich der Studieninhalte wurden die Erwartungen der Studentinnen eher erfüllt (χ^2 = 9,60673; dt = 4; $p < 0.05$) als die ihrer männlichen Kommilitonen.

Die größten Belastungen werden im Studium durch die Faktoren (N = 108):

Prüfungsangst, Leistungsscheine, Leistungsdruck	N = 37; t = 34,26 %
Unklarheit/Unsicherheit über die Prüfungsordnung	N = 30; t = 27,78 %
Anonymität	N = 22; t = 20,37 %

ausgelöst.

Als negativ an Seminaren, Praktika und Lehrenden wird vermerkt (N = 94):

die Überfüllung der Seminare	N = 58; t = 61,70 %
daß der Lehrstoff keinen sinnvollen Bezug zum auszuübenden Beruf hat	N = 20; t = 21,28 %.

Positive Momente werden vor allem in (N = 30):

der Ausübung von Praktika	N = 17; t = 56,67 %
den Lehrenden	N = 9; t = 30,00 %

gesehen.

Studienzufriedenheit korreliert mit einer positiven Haltung zum herkömmlichen Lehrbetrieb. Die Vermittlung des Lehrstoffes wird von den Studierenden in der an der Pädagogischen Hochschule üblichen Form von Seminaren (58,41 %) und Vorlesungen mit anschließender Übung (41,59 %) gewünscht.

Die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff und seine Vertiefung dürfte allerdings nicht in der genannten Form durchgeführt werden (können?) (N = 113):

allein	N = 19; t = 16,81 %
in kleinen Gruppen ohne Anleitung	N = 18; t = 15,93 %
in kleinen Gruppen mit Anleitung	N = 76; t = 67,26 %.

Fragt man nach Änderungswünschen im Bereich der Hochschule, wird vor allem die Forderung nach "mehr Praxisbezug" (54,44 %) laut.

Sollte Studienzufriedenheit tatsächlich mit dem Wunsch nach häufiger Benotung von Studienleistungen verbunden sein und sollte diese Benotung in der üblichen Form von Prüfungen geschehen, müßte für den größten Teil der Studierenden "Unzufriedenheit mit dem Studium" unterstellt werden.

40,18 % der Befragten sehen der nächsten Prüfung mehr oder weniger ängstlich entgegeben. Dabei nehmen Studentinnen häufiger die Mittelposition ein, während Studenten beide Extreme, sowohl "sicher" als auch "ängstlich" häufiger zur Nennung bringen (χ^2 = 11,94972; dt = 4; $p < 0.05$).

Zeitdruck bei Klausuren wird von 50,91 % der Studierenden als mehr oder weniger "hemmend" empfunden, Prüfungssituationen allgemein als (N = 113):[1)]

---

1) Kontrollfrage aus Fragebogen F 1, Frage 20, im Anhang (A 28)

	Gesamtpopulation	m (N = 32)	w (N = 81)
unerträglich	N = 9; t = 7,96 %	N = 1; t = 3,13 %	N = 8; t = 9,88 %
lästig	N = 26; t = 23,01 %	N = 10; t = 31,25 %	N = 16; t = 19,75 %
notwendig	N = 25; t = 22,13 %	N = 8; t = 25,00 %	N = 17; t = 20,99 %
normal	N = 5; t = 4,42 %	N = 4; t = 12,50 %	N = 1; t = 1,23 %
beängstigend	N = 46; t = 40,71 %	N = 9; t = 28,12 %	N = 37; t = 45,68 %
leistungssteigernd	N = 2; t = 1,77 %	N = 0	N = 2; t = 2,47 %

charakterisiert.

Dabei wird von den Studentinnen die "Prüfungsbelastung" stärker empfunden (χ^2 = 11,90289; dt = 5; $p < 0.05$) als von ihren männlichen Kommilitonen.

Daß sie auf ein Prüfungsergebnis ängstlich warten, wird von 52,21 % der Studierenden bejaht.

Einen weiteren konstituierenden Faktor für Studienzufriedenheit dürfte eine "stärkere intrinsische Motivation" darstellen.

Die in der Vorlesung empfohlene Literatur wird von 23,89 % der Befragten fast immer, von 25,66 % fast nie gelesen.

Die Ausarbeitung des Stoffes der Seminare anhand von Mitschriften wird wie folgt durchgeführt (N = 113):

nein	N = 13; t = 11,50 %
ja, für einige Seminare	N = 83; t = 73,45 %
grundsätzlich	N = 17; t = 15,05 %.

Die Stellung von Aufgaben für die vorlesungsfreie Zeit wird von 77 % der Studierenden abgelehnt.

77,88 % der Befragten haben nie das Gefühl, daß es ihnen an Interesse für ihr Studium mangelt. Die Beschäftigung mit Problemen des Studienfaches macht 74,34 % auch außerhalb des verlangten Studienpensums Spaß.

Eine generelle Aussage über "Studienzufriedenheit" läßt sich aus diesen Ergebnissen kaum ableiten. Als Schwerpunkte der Kritik, die die Befragten in dieser Erhebung äußerten, lassen sich folgende zwei Bereiche nennen:

1. Studieninhalte
2. Prüfungssituationen.

8.6.4. Kommunikationssituation in der Hochschule

Genügend Kontakte zu Kommilitonen/innen in der Hochschule bzw. in der Freizeit haben immerhin 67 (N = 111, t = 60,36 %) der Studenten/innen.

Dabei werden im Hochschulbereich Mitarbeiter/innen mit hoher Leistungsmotivation von 68 (N = 90; t = 75,56 %) der Befragten bevorzugt.

Ihr persönliches Verhältnis zu Professoren bewerten die Probanden (N = 113) als:

sehr unpersönlich	N = 17; t = 15,04 %
unpersönlich	N = 42; t = 37,17 %
mittel	N = 44; t = 38,94 %
persönlich	N = 10; t = 8,85 %
sehr persönlich	N = 0.

Übereinstimmungen im Aufbau und in der Planung von Seminaren lassen sich zwischen den agierenden Gruppen in folgendem Maße erzielen (N = 112):

sehr große	N = 0
große	N = 19; t = 19,96 %
mittlere	N = 55; t = 49,11 %
geringe	N = 35; t = 31,25 %
gar keine	N = 3; t = 2,68 %.

Damit werden die von Schaumann[1)] referierten Ergebnisse größtenteils bestätigt. Da gerade die Beziehungen der an der Hochschule agierenden Gruppen von erheblicher Relevanz für die "Effektivität" eines Studiums sind, müssen auf diesem Gebiet hochschulreformerische Bemühungen und kommunikationstheoretische Überlegungen ansetzen, um die oben beschriebene Situation zu verbessern.

---

1) Schaumann, F.: a.a.O., 1974, S. 20 ff.

8.6.5. Selbstverständnis als Lehrer

Als berufserschwerende Momente werden die "fehlende Zusammenarbeit mit Kollegen" (N = 44 von 97; t = 45,36 %) und mögliche "Schwierigkeiten mit Schülern" (N = 28 von 97; t = 28,87 %) für die Zukunft prognostiziert.

Leistungsanforderungen, die die "Schule" heute an Schüler stellt, werden von den Studierenden als "zu hoch" (N = 57 von 108; t = 52,78 %) bzw. als "ziemlich hoch" (N = 22 von 108; t = 20,37 %) empfunden.

Aufgabe der Items 50 - 56 sollte die Erfassung von Einstellungen zu kontroversen pädagogischen Sachverhalten sein.

Dabei zeigte sich, daß fundiertes Sachwissen für den Lehrer keinesfalls als wichtiger eingeschätzt wird, als pädagogisches Geschick. Desgleichen wird von den Befragten die These abgelehnt, daß das moderne Schulwesen es den Schülern in vieler Hinsicht zu leicht mache. Wichtiger als die Anwendung wissenschaftlicher Methoden wird die Eigeninitiative des Lehrers im Unterricht eingestuft. Studenten sind dabei eher bereit, die Wirksamkeit wissenschaftlicher Methoden anzuerkennen als ihre weiblichen Kommilitonen (χ^2 = 13,82996; dt = 4; $p < 0.01$).

Die Antworten auf die Thesen, daß Schule die Aufgabe hat, auf das Berufsleben vorzubereiten, daß derjenige, der ständig Neuerungen verlangt, die wahre Aufgabe der Schule verkennt und daß bei Schülern, da sie von Natur aus ungerne zur Schule gehen, ein gewisser Zwang unerläßlich ist, sind ausgewogen.

Bemerkenswert erscheint mir, daß die statusbezogene Autorität (läßt man die neutrale Antwortkategorie außer Betracht) von mehr als der Hälfte der Probanden befürwortet wird. Für sie muß die Stellung des Lehrers als solche akzeptiert werden.

Diese Meinung wird vor allem von Studierenden der Anfangssemester geäußert, möglicherweise weil Erfahrungen ihres eigenen Schulalltags noch "frisch" in Erinnerung sind, während bei fortgeschrittenen Semestern das Studium gewisse Einstellungsänderungen initiiert haben dürfte.

Im nachfolgenden Kapitel werden die "metrisch" skalierten Variablen auf mögliche Beziehungsgeflechte hin untersucht. Es wird in erster Linie die Beantwortung der Fragen erwartet, ob zwischen Leistungsmotivation und Intelligenz, zwischen Abiturnoten und Intelligenz, zwischen Leistungsmotivation und Abiturnoten sowie zwischen den nach Hermans und Heckhausen ermittelten Leistungsmotivationshöhen Zusammenhänge bestehen.

9. Lineare Zusammenhänge zwischen "metrisch" skalierten Größen

Die Nullhypothese, es bestehe kein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen X und Y wird bei einem Signifikanzniveau von $p < 0.05$ als widerlegt angesehen. Da diese Untersuchung keine direkten Konsequenzen hat, d.h. sofortige Maßnahmen impliziert, werden die berechneten Korrelationskoeffizienten interpretiert als:

$r = 0,2 - 0,4$ schwacher Zusammenhang
$r = 0,41 - 0,6$ mittlerer Zusammenhang
$r = 0,61 - 1,0$ starker Zusammenhang.[1)]

Die ermittelten Koeffizienten lassen maximal "schwache Zusammenhänge" erkennen, daher wird auf eine Transformation der Korrelation in Z-Werte nach Fischer[2)] verzichtet.

Bestätigt wird die Hypothese, daß zwischen den mit den Methoden nach Heckhausen und Hermans ermittelten Werten für Leistungsmotivation kein statistischer Zusammenhang besteht ($r = 0.0643$; $N = 112$; $p = 0,501$). Beide Variablen streuen unabhängig voneinander.

---

1) Die Pearson-Korrelationsmatrix der entsprechenden Variablen befindet sich im Anhang (A 57 ff.)

2) Zitiert nach: Haseloff, O.W., Hoffmann, H.J.: Kleines Lehrbuch der Statistik, Berlin 1970[4], S. 172 ff.

Damit können die Ergebnisse von Fisch und Schmalt[1] sowie Hermans[2] erhärtet werden, die keine Korrelationen zwischen Fragebogenmethoden und TAT-Verfahren zur Messung der Leistungsmotivation feststellen konnten.

Keine bzw. schwache Zusammenhänge ließen sich im Vergleich von Abiturnoten und den einzelnen IQ-Subtests ermitteln (r max = - 0.3645[3]; N = 88; p = 0,001; zwischen "Mathematiknote" und IQ-Subtest "Raumvorstellung").

Demnach ist die oft verwandte Gleichung:

gute Schulnoten = hohe Intelligenz

mehr als "normativer Standard" denn als inhaltlich begründete Aussage anzusehen.

Ähnliche Strukturen zeigen die Korrelationskoeffizienten zwischen "Intelligenz" und "Leistungsmotivation" (r max = - 0.2008; N = 112; p = 0,034; zwischen der "Leistungsmotivationshöhe nach Hermans" und dem IQ-Test "Logisches Denken") sowie zwischen "Abiturnoten" und "Leistungsmotivation" (r max = - 0.2911[4]; N = 87; p = 0,006; zwischen der "Leistungsmotivationshöhe nach Hermans" und der "Abiturdurchschnittsnote").

---

1) Fisch, R., Schmalt, H.D.: Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, a.a.O., 1970, S. 108 ff.

2) Hermans, H.J.M.: A Questionnaire Measure of Achievement Motivation, in: J. of Applied Psychol., a.a.O., 1970, S. 353 ff.

3) Der negative Korrelationskoeffizient resultiert aus der gegenläufigen gütemäßigen Skalierung von Zensuren und Intelligenzquotienten.

4) Der negative Korrelationskoeffizient resultiert aus der gegenläufigen gütemäßigen Skalierung von Zensuren und Intelligenzquotienten.

10. Faktoranalyse zur Datenreduktion

Um ohne entscheidenden Informationsverlust die wechselseitig mehr oder weniger hoch korrelierenden Variablen durch wenige voneinander unabhängige Faktoren zu ersetzen[1] und damit die Möglichkeit der inhaltlichen Bestimmung bestimmter Beziehungsgeflechte zu verbessern, wird auf die Faktoranalyse als datenreduzierendes Verfahren zurückgegriffen.

In die Analyse der Merkmalszusammenhänge gehen folgende Variablen ein:

VAR 1	Mathematik Note	
VAR 2	Deutsch Note	
VAR 3	Englisch Note	
VAR 4	Nervosität	Dimensionen des FPI[2]
VAR 5	Aggressivität	
VAR 6	Depressivität	
VAR 7	Erregbarkeit	
VAR 8	Geselligkeit	
VAR 9	Gelassenheit	
VAR 10	Dominanzstreben	
VAR 11	Gehemmtheit	
VAR 12	Offenheit	
VAR 13	LM-Heckhausen	
VAR 14	LM-Hermans	
VAR 15	Wortverständnis	Dimensionen des LPS
VAR 16	Logisches Denken	
VAR 17	Worteinfall/Wortflüssigkeit	
VAR 18	Raumvorstellung	
VAR 19	Geschwindigkeit der Gestaltabildung	
VAR 20	Arbeitskurve	

1) Bortz, J.: Lehrbuch der Statistik, Berlin/Heidelberg/New York 1977, S. 629

2) Die Werte der FPI-Dimensionen gehen als "Stanine-Werte" in die weiteren Analysen ein.

Ausgehend von den Voraussetzungen zur Durchführung einer metrischen Faktoranalyse bleibt festzustellen, daß die unten genannten Kriterien von dem vorliegenden Datenmaterial in unterschiedlicher Weise verletzt werden.

1. Die in die Faktorisierung eingehenden Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten sollen basieren auf:
   - normalverteilten Variablen mit Intervallskalenqualität
   - der Linearität der Korrelation zwischen den Variablen.

2. Die Korrelationsmatrix soll von der Einheitsmatrix signifikant abweichen.[2)]

Da die Nullhypothese der Normalverteilung für einige Variablen durch einen vorgeschalteten Kolmogorov-Smirnov-Test abgewiesen werden mußte, ist es nötig zu prüfen, ob die Variablen korreliert sind.

Der Bartlett-Test prüft die Nullhypothese, daß die vorliegende Stichprobe eine Zufallsstichprobe aus einer Population ist, in der die m-Variablen unkorreliert sind. Es wird untersucht, ob R_x[1)] mehr als zufällig von der Einheitsmatrix abweicht. Unter H o ist die Prüfgröße

$$\chi^2 = - \left[n - 1 - 1/6 \cdot (2m + 5) \right] \cdot \ln \left[R_x \right]$$

---

1) Rx = Produkt der Eigenwerte

2) Zur Faktoranalyse vgl. Pawlik, K., a.a.O., 1968

für kleine Stichproben mit

$$dt = 1/2 \cdot m \cdot (m - 1)$$

Freiheitsgraden χ^2 verteilt.[1)]

Ist diese Prüfgröße am gewählten Signifikanzniveau ($p < 0{,}05$) signifikant, weicht Rx mehr als zufällig von der Einheitsmatrix ab.

Falls: $\chi^2 \leq \chi^2_{0.05;dt}$ ⟶ Annahme von Ho

$\chi^2 \geq \chi^2_{0.05;dt}$ ⟶ Ablehnung von Ho.

Für die in die Faktoranalyse eingehenden Variablen ergibt sich ein Freiheitsgrad von

$$dt = 1/2 \cdot 20\ (20-1) = 190.$$

$$\chi^2 = -\left[113-1-1/6\ (2.20+5)\right] \cdot \ln\left[0.002878\right]$$

$$\chi^2 = 611{,}429$$

$$\chi^2\ (0.05;190) = 223{,}16.^{2)}$$

Damit ist $\chi^2 \geq \chi^2\ (0.05;\ 190)$, die Nullhypothese wird zurückgewiesen, die Variablen sind nicht unkorreliert und eine Faktoranalyse ist möglich.

---

1) Pawlik, K.: a.a.O., 1971[2], S. 86 f.

2) Tabellenwerte nach: Wetzel, W., Jöhnk, M.D., Naeve, P.: Statistische Tabellen, Berlin 1967, S. 107

Daß auch ohne Normalverteilung der Daten eine Faktoranalyse sinnvoll ist, wies Langeheine[1] in seiner Arbeit über "Psycho-physiologische Belastung beim Betrachten von Fernsehfilmen der Kategorie "reality"" nach.

Eine Faktoranalyse (nach dem Modell "mehrerer gemeinsamer Faktoren") wird daher als "datenreduzierendes" und "hypothesengenerierendes" Verfahren durchgeführt.

Geht man davon aus, daß nur Faktoren interpretiert werden, die mindestens eine Varianz von 1 aufklären, kann dieses Kriterium dazu führen, daß zu viele Faktoren extrahiert werden, die selten durchgängig interpretierbar sind.[2]

Als zusätzliche Information über die Anzahl der bedeutsamen Faktoren wird die Tabelle der Eigenwerte herangezogen.

---

1) Langeheine, R.: Psycho-physiologische Belastung beim Betrachten von Fernsehfilmen der Kategorie "reality", unveröffentl. Diplomarbeit, Hamburg 1973

2) Bartz, J.: a.a.O., 1977, S. 677

Tabelle 22:

Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse über die Gesamtpopulation:

Faktor	Eigenwert	totale Varianz	totale Varianz kummuliert	extrahierte Varianz	extrahierte Varianz kummuliert
1	3.77853	18,9	18,9	38,3	38,3
2	2.86343	14,3	33,2	28,1	66,3
3	1.94994	9,7	43,0	1,73	83,6
4	1.36663	6,8	49,8	9,4	93,1
5[1]	1.19663	6,0	55,8[2]	6,9	100,0
6	1.05567	5,3	61,1		

Nach dem "Scree-Test" von Cattell[3] werden diejenigen Faktoren betrachtet, die "vor dem Knick" der Eigenwertekurve liegen.

Neben diesen mathematischen Kriterien muß die inhaltlich sinnvolle Interpretation der extrahierten Faktoren gewährleistet sein.

Für die Gesamtpopulation wurde aus diesen Gründen die weitere Extraktion nach dem fünften Faktor abgebrochen.

Die fünf Faktoren wurden varimaxrotiert, d.h. die Varianz der quadrierten Ladungen pro Faktor wird maximiert.

---

1) Der Eigenwertesprung wird nach dem fünften Faktor angesetzt.

2) 55,8 % der Gesamtvarianz werden aufgeklärt.

3) Cattell, R.B.: The scree test for the number of factors, in: Multivariate behav. Rev. 1, 1966, S. 245 ff.

Tabelle 23:

Faktor - Matrix (Gesamtpopulation N = 113):

	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor5
VAR 1	0.16952	0.46159	-0.59393	-0.00564	0.10867
VAR 2	-0.06320	0.79335	-0.15181	-0.10210	0.29694
VAR 3	-0.19570	0.65865	-0.10534	-0.18908	0.02122
VAR 4	0.62519	-0.01836	-0.06207	-0.09897	0.12176
VAR 5	0.57632	0.21157	-0.14671	0.34066	0.20739
VAR 6	0.68033	0.00878	0.04176	0.16764	-0.09492
VAR 7	0.55317	-0.02903	-0.00321	-0.10184	0.07421
VAR 8	-0.33733	0.06120	-0.12677	0.02301	0.46029
VAR 9	-0.61284	0.00131	0.01691	0.01473	0.17526
VAR 10	0.35227	-0.17938	-0.25637	-0.06152	0.32740
VAR 11	0.74949	0.02136	0.18977	0.04909	-0.21936
VAR 12	0.43368	-0.08770	0.03494	0.25236	-0.15314
VAR 13	-0.00992	0.23464	0.10103	-0.00461	0.32184
VAR 14	-0.33382	-0.40192	-0.05030	-0.10018	0.21430
VAR 15	-0.00999	-0.09231	0.07135	0.64421	-0.05435
VAR 16	0.12869	0.16019	0.81522	0.30410	-0.14361
VAR 17	-0.00616	-0.14383	0.32870	0.42896	0.07876
VAR 18	0.03986	-0.09590	0.41370	0.18442	-0.10458
VAR 19	-0.01410	-0.09414	0.20620	0.58072	-0.01631
VAR 20	0.07748	0.17168	0.04315	0.24119	0.00448

Zur Bildung der betreffenden Faktoren werden nur Variablen mit einem Korrelationskoeffizienten (mit dem entsprechenden Faktor) von über $\pm$ 0.5 einbezogen.

Faktor 1:

	Nervosität	(VAR 4)
	Aggressivität	(VAR 5)
	Depressivität	(VAR 6)
	Erregbarkeit	(VAR 7)
(-)	Gelassenheit	(VAR 9)
	Gehemmtheit	(VAR 11).

Aus der Beschreibung der FPI-Dimensionen und der Tatsache, daß die Variable "Gelassenheit" negativ auf dem Faktor lädt, wird die Bezeichnung

"Emotionale Instabilität"

abgeleitet.

Faktor 2:

Deutsch-Note (VAR 2)
Englisch-Note (VAR 3).

Die Bezeichnung dieses Faktors als

"Verbale Schulleistungen"

wird damit begründet, daß die negative Korrelation der Variablen "Leistungsmotivation nach Hermans" (VAR 14) gegenüber allen anderen Variablen als nicht unbedeutend angesehen werden kann und Einfluß auf die Bildung des Faktors haben dürfte.

Faktor 3:

(-) Mathematik Note (VAR 1)
Logisches Denken (VAR16).

Die negative Ladung der Variablen "Mathematik-Note deutet in diesem Fall die umgekehrte Skalierung beider Maßeinheiten an. Der Faktor wird als

"Logische Denkfähigkeit"

interpretiert.

Faktor 4:

Wortverständnis (VAR 15)
Geschwindigkeit der Gestaltsbildung (VAR 19).

Die beiden Merkmalen zugrunde liegende Dimension wird als

"Allgemeine Verständnisfähigkeit"

benannt.

Faktor 5:

Geselligkeit (VAR 8)
Dominanzstreben (VAR 10)
LM-Heckhausen (VAR 13).

Zwar kann keine dieser drei Variablen das eingangs definierte Kriterium (Korrelationskoeffizient $\geq$ 0.5) erfüllen, die relative Koeffizientenhöhe im Verhältnis zu allen anderen Variablen läßt sie zur Faktorbildung geeignet erscheinen.

Da hohe Werte in der Dimension "Geselligkeit", "Kontaktbedürfnis" und "Lebhaftigkeit" signalisieren, hohe Werte in der Dimension "Dominanzstreben" auf "Aggressionsakte" und "Durchsetzung" deuten und Leistungsmotivation mit "Aktivierung", "Selbstverantwortlichkeit" und "Leistungsbereitschaft" umschrieben werden kann, wird dieser Faktor als

"Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen"

interpretiert.

Um mögliche Unterschiede in der Faktorstruktur zu erkennen und um zu weiteren Hypothesen über Strukturen zu gelangen, die den untersuchten Variablen zugrunde liegen, werden die Merkmale in eine nach dem Geschlecht differenzierte Faktoranalyse einbezogen.

Die Anzahl der extrahierten Faktoren für Studentinnen ist aus folgender Tabelle zu entnehmen.[1)]

---

1) Die Anzahl und Art der in die Faktoranalyse eingehenden Faktoren, die statistische Vorgehensweise und die gemachten Voraussetzungen entsprechen denen der Faktoranalyse der Gesamtpopulation.

Tabelle 24:

Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse "Studentinnen":

Faktor	Eigenwert	totale Varianz	totale Varianz kummuliert	extrahierte Varianz	extrahierte Varianz kummuliert
1	3.56590	17,8	17,8	36,4	36,4
2	2.92077	14,6	32,4	28,7	65,1
3	2.11642	10,6	43,0	19,0	84,0
4	1.38130	6,9	49,9	9,6	93,7
5	1.18723	5,9	55,9[1)]	6,3	100,0
6	1.13411	5,7	61,5		

Aufgrund des Eigenwertsprunges und der Möglichkeit der sinnvollen inhaltlichen Interpretation der Faktoren wird die Extraktion nach dem fünften Faktor abgebrochen.

1) 55,9 % der Gesamtvarianz werden aufgeklärt.

Tabelle 25:
Faktor - Matrix (Studentinnen N = 82):

	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor5
VAR 1	0.06468	0.46548	-0.56582	-0.25790	-0.11597
VAR 2	0.04669	0.79640	-0.14336	-0.02343	-0.26656
VAR 3	-0.15321	0.70926	-0.00938	-0.34566	-0.06861
VAR 4	0.63579	-0.03636	-0.10359	-0.06666	0.08365
VAR 5	0.45190	0.34203	-0.39512	0.35881	0.34636
VAR 6	0.62593	0.09165	0.06073	0.12588	0.22430
VAR 7	0.58903	0.00302	-0.04086	-0.06441	0.08967
VAR 8	-0.16888	0.03142	-0.15230	0.10942	-0.49024
VAR 9	-0.66004	0.02955	-0.09882	0.01546	-0.06688
VAR 10	0.29520	-0.09359	-0.30820	-0.02250	-0.12213
VAR 11	0.64361	0.09310	0.25230	0.02737	0.51529
VAR 12	0.22374	-0.11603	-0.06428	0.16268	0.46146
VAR 13	-0.04942	0.31844	0.09652	0.16312	-0.00552
VAR 14	-0.14728	-0.44001	-0.06970	0.04855	-0.25238
VAR 15	-0.01075	-0.05085	0.04328	0.56249	-0.02414
VAR 16	0.14514	0.26744	0.66298	0.39215	0.09866
VAR 17	-0.08189	-0.02340	0.29470	0.42387	0.07962
VAR 18	0.08408	-0.03807	0.52281	0.27898	0.00141
VAR 19	-0.04179	-0.10395	0.16385	0.53455	0.07668
VAR 20	0.03797	0.06796	0.12078	0.20180	-0.11242

Faktor 1:

Nervosität (VAR 4)
Depressivität (VAR 6)
Erregbarkeit (VAR 7) "Emotionale Instabilität"
(-) Gelassenheit (VAR 9)
Gehemmtheit (VAR11)

Faktor 2:

Deutsch Note (VAR 2)
Englisch Note (VAR 3) "Verbale Schulleistungen"

Faktor 3:

(-) Mathematik Note (VAR 1)
Logisches Denken (VAR 16) "Logische Denkfähigkeit"
Raumvorstellung (VAR 18)

Faktor 4:

Wortverständnis (VAR 15)
Geschwindigkeit der "Allgemeine Verständnis-
Gestaltsbildung (VAR 19) fähigkeit"

Faktor 5:

Die Faktorstruktur weicht von der Gesamtanalyse ab. Auch in diesem Falle läßt die relative Koeffizientenhöhe der Variablen "Geselligkeit" und "Offenheit" im Verhältnis zu allen anderen Variablen sie zur Bildung des Faktors als geeignet erscheinen.

(-) Geselligkeit (VAR 8)
Gehemmtheit (VAR 11) "Gehemmtheit"
Offenheit (VAR 12)

Für Studenten wurde die Extraktion der Faktoren aus oben beschriebenen Gründen ebenfalls nach fünf Faktoren abgebrochen.

Tabelle 26:

Eigenwerte und Varianzen der Faktoranalyse "Studenten":

Faktor	Eigenwert	totale Varianz	totale Varianz kummuliert	extrahierte Varianz	extrahierte Varianz kummuliert
1	4.71156	23,6	23,6	38,8	38,8
2	3.19478	16,0	39,6	24,8	63,6
3	2.28556	11,4	51,0	16,8	80,4
4	1.55974	7,8	58,8	10,8	91,2
5	1.34529	6,7	65,5[1)]	8,8	100,0
6	1.22831	6,1	71,6		
7	1.01320	5,1	76,7		

1) 65,5 % der Gesamtvarianz werden aufgeklärt.

Tabelle 27:

Faktor - Matrix (Studenten N = 31):

	Faktor1	Faktor2	Faktor3	Faktor4	Faktor5
VAR 1	0.36394	-0.11728	0.28879	0.33785	0.25279
VAR 2	-0.01105	-0.22505	-0.25662	0.81224	0.37790
VAR 3	-0.21404	-0.26458	-0.16371	0.15737	0.90388
VAR 4	0.26036	-0.08652	0.52174	0.03376	0.03468
VAR 5	0.34002	0.41081	0.51604	0.08212	0.29349
VAR 6	0.46782	0.14771	0.53541	-0.22535	-0.06729
VAR 7	0.60831	-0.03056	0.23615	0.03599	0.03288
VAR 8	-0.29258	0.10478	-0.09559	0.68920	0.13569
VAR 9	-0.70995	0.17400	-0.26982	0.14753	0.07889
VAR 10	0.03957	-0.05079	0.89079	0.01555	-0.06697
VAR 11	0.50525	0.00476	0.39782	-0.16655	-0.23820
VAR 12	0.52824	0.35167	0.25152	-0.12133	-0.07170
VAR 13	-0.10158	-0.08061	0.28287	0.58725	0.08345
VAR 14	-0.73083	-0.11476	0.14270	0.01551	-0.07936
VAR 15	0.09480	0.60818	-0.05748	-0.34473	0.09073
VAR 16	-0.12954	0.67497	-0.06173	-0.01075	-0.11162
VAR 17	0.02524	0.66307	0.07234	-0.11982	-0.13600
VAR 18	-0.13019	0.21984	0.05465	-0.52492	0.21191
VAR 19	0.07008	0.69936	-0.03691	-0.00411	0.07949
VAR 20	0.28062	0.22807	0.22425	0.06542	0.42264

Faktor 1:

	Erregbarkeit (VAR 7)	
(-)	Gelassenheit (VAR 9)	
	Gehemmtheit (VAR 11)	"Emotionale Instabilität"
	Offenheit (VAR 12)	
(-)	LM-Hermans (VAR 14)	

Faktor 2:

Wortverständnis	(VAR 15)
Logisches Denken	(VAR 16)
Worteinfall/ Wortflüssigkeit	(VAR 17)
Geschwindigkeit der Gestaltsbildung	(VAR 19).

Der Faktor stellt die wesentlichen Komponenten aus Spearmans Generalfaktor "Allgemeine Intelligenz" auf dem Primärfaktorniveau dar, da er praktisch die Varianz der Tests des abstrakten Denkens auf sich zieht, die nicht aus den Faktoren "Rechenfertigkeit", "Räumliche Beziehungen" und "Sprachverständnis" erklärbar ist.[1] Da die Variable "Wortverständnis" am niedrigsten auf dem Faktor lädt, wird seine Interpretation als

"Allgemeine Intelligenz"

beibehalten.

Faktor 3:

Nervosität	(VAR 4)	
Aggressivität	(VAR 5)	"Neurotische
Depressivität	(VAR 6)	Durchsetzungsbereitschaft"
Dominanzstreben	(VAR 10)	

1) Pawlik, K.: a.a.O., 1971², S. 348 f.

Faktor 4:

	Deutsch Note	(VAR 2)	
	Geselligkeit	(VAR 8)	"Sprachliches
	LM-Heckhausen	(VAR 13)	Ausdrucksvermögen"
(-)	Raumvorstellung	(VAR 18)	

Faktor 5:
Englisch Note (VAR 3)

Da die Variable "Englisch Note" ungewöhnlich hoch auf dem Faktor lädt, wird sie allein zur Benennung des Faktors herangezogen.

"Englisch Note".

Durch die in die extrahierten Faktoren eingehenden Variablen werden folgende Problemkreise deutlich:

1. Durch die negative Korrelation der Variablen "Leistungsmotivation nach Hermans" mit dem Faktor "Emotionale Instabilität" muß angenommen werden, daß "höher leistungsmotivierte Probanden" emotional stabiler sind als "niedriger leistungsmotivierte".

2. Da die Variable "Leistungsmotivation nach Heckhausen" auf dem Faktor "Sprachliches Ausdrucksvermögen" entgegengesetzt lädt wie die Variable "Deutsch Note" und gleichzeitig die Variable "Leistungsmotivation nach Hermans" auf dem Faktor "Verbale Schulleistungen" positiv mit den Variablen "Deutsch-Note" und "Englisch-Note" lädt, ist die Frage zu stellen, welches Konstrukt Methoden der Leistungsmotivationsmessung wirklich erfassen.

11. Leistungsmotivation und extrahierte Faktoren

Die aus den Merkmalen der Gesamtpopulation extrahierten Faktoren werden zu den am Mittelwert in zwei Gruppen differenzierten Variablen "Leistungsmotivation" und den "FPI-Dimensionen" in Beziehung gesetzt.

Zur Fragestellung: "Sind höher leistungsmotivierte Studenten/innen emotional stabiler?", konnten folgende Ergebnisse erzielt werden:

1. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Heckhausen unterscheidet sich hinsichtlich des Mittelwertes des Faktors "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" signifikant ($p < 0.01$; $dt = 109$; T-Wert = - 3,77 für homogene Varianz) von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation nach Heckhausen. Höhere Leistungsmotivation zeichnet sich durch einen höheren Mittelwert in "Gesellschaftlichem Durchsetzungsvermögen" (0.3042 zu -0.2016) bezüglich der Gesamtgruppe aus.

2. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Hermans unterscheidet sich bezüglich des Mittelwertes des Faktors "Emotionale Instabilität" signifikant ($p < 0.01$; $dt = 108$; T-Wert = 2,81 für homogene Varianz) von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation nach Hermans.

Da die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation sich durch einen niedrigeren Mittelwert in "Emotionaler Instabilität" (-0.2562 zu 0.2178) bezüglich der Gesamtgruppe auszeichnet, kann festgestellt werden, daß höhere Leistungsmotivation mit "Emotionaler Stabilität" verbunden ist.

3. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Hermans unterscheidet sich, verglichen mit dem Mittelwert des Faktors "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen", signifikant ($p < 0.01$; $dt = 108$; T-Wert = -3,72 für homogene Varianz) von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation nach Hermans.

   Da die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation einen höheren Mittelwert im "Gesellschaftlichen Durchsetzungsvermögen (0,2653 zu -0,2268) bezüglich der Gesamtgruppe aufweist, sind höhere Leistungsmotivationswerte mit stärkerem "Gesellschaftlichen Durchsetzungsvermögen" verbunden.

4. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Hermans unterscheidet sich hinsichtlich der Mittelwerte der Variablen

   a) Geselligkeit ($p < 0.05$; $dt = 106$; T-Wert = -2,22 für homogene Varianz)
   b) Gehemmtheit ($p < 0.01$; $dt = 106$; T-Wert = 2,69 für homogene Varianz)

   signifikant von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation.

Da sich höhere Leistungsmotivation

a) durch einen höheren Mittelwert in "Geselligkeit" (6,1042 zu 5,2333) bezüglich der Gesamtgruppe auszeichnet, kann festgestellt werden, daß mit höherer Leistungsmotivation höhere Werte für "Geselligkeit" verbunden sind;

b) durch einen niedrigeren Mittelwert in "Gehemmtheit" (4,7292 zu 5,65) bezüglich der Gesamtgruppe auszeichnet, wird deutlich, daß sich mit höherer Leistungsmotivation niedrigere Werte für "Gehemmtheit" ergeben.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Ein höheres Leistungsmotivationsniveau deutet auf stärkeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen", auf "Emotionale Stabilität" und auf "Kontaktbedürfnis, Kontaktstreben".

Die zweite Fragestellung, die sich bei der Extraktion der Faktoren ergab: "Was erfassen Methoden der Leistungsmotivationsmessung?" kann wie folgt beantwortet werden:

1. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Heckhausen unterscheidet sich bezüglich des Mittelwertes des Faktors "Verbale Schulleistungen" signifikant ($p < 0.05$; dt = 109; T-Wert = -2,1 für homogene Varianz) von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation.

   Da sich höhere Leistungsmotivation durch einen höheren Mittelwert in "Verbalen Schulleistungen" (0,2043 zu -0,1177) bezüglich der Gesamtgruppe auszeichnet, kann festgestellt werden, daß höhere Leistungsmotivation mit schlechteren "Verbalen Schulleistungen"[1] verbunden ist.

---

1) Schlechtere "Verbale Schulleistungen" ergeben sich durch die "gütemäßig" entgegengerichtete Skalierung von Noten und Leistungsniveau.

2. Die Gruppe mit höherer Leistungsmotivation nach Hermans unterscheidet sich hinsichtlich des Mittelwertes des Faktors "Verbale Schulleistungen" signifikant ($p < 0.01$; $dt = 108$; T-Wert = 3 für homogene Varianz) von der Gruppe mit niedriger Leistungsmotivation.

   Da höhere Leistungsmotivation niedrigere Mittelwerte (-0,2409 zu 0,2026) bezüglich der Gesamtgruppe impliziert, sind höhere Leistungsmotivationswerte mit besseren "Verbalen Schulleistungen" verbunden.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und "Verbalen Schulleistungen". Dabei bedingt höhere Leistungsmotivation nach Heckhausen "schlechtere verbale Schulleistungen", während höhere Leistungsmotivation nach Hermans "bessere verbale Schulleistungen" für diese Stichprobe anzeigt. Es bleibt die Frage, inwieweit die unterschiedlichen Testkonstruktionen dieses Ergebnis beeinflußt haben.

Im folgenden wird der Versuch einer Integration der zuvor getrennt behandelten Persönlichkeitsvariablen unternommen, um ein Bild der Beziehungen zu erarbeiten.

12. Extrahierte Faktoren und Zukunftsperspektiven

In diesem Kapitel werden, ausgehend von den durch die Gesamtfaktoranalyse extrahierten Dimensionen als Gruppierungsfaktoren, die durch Varianzanalyse erzielten Ergebnisse über die Zusammenhänge zwischen Zukunftsaussichten und ermittelten Faktoren dargestellt.

Die Frage, die die Varianzanalyse beantwortet, ist, ob und inwieweit der Gruppierungsfaktor Einfluß auf den abhängigen Faktor ausübt. Die statistischen Beziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen können an den Mittelwertsunterschieden abgelesen werden.[1)]

Signifikant unterschiedliche Beantwortungen hinsichtlich des Gruppierungsfaktors "Emotionale Instabilität" ergaben sich bei den folgenden Fragestellungen.

---

1) Fröhlich, W.D., Becker, J.: Forschungsstatistik, Bonn 1972[6], S. 237 ff.

Hättest Du lieber

- in einer vergangenen Epoche gelebt?
- daß es so bleibt wie im Augenblick?
- daß Neues und Unbekanntes auf dich zukommt?

($p < 0.05$; 6 % der Gesamtvarianz (GV) der abhängigen Variablen werden aufgeklärt; N = 111).[1)]

Studierende mit höherer "Emotionaler Instabilität" hätten lieber "in einer vergangenen Epoche gelebt" (Gruppenmittelwert (GM) = 0,63), die Antwortalternative "daß Neues und Unbekanntes auf dich zukommt" (GM = -0,1) läßt auf niedrigere Werte im Gruppierungsfaktor schließen.

Ist das "Älter-werden" für dich

- ein unerträglicher Gedanke?
- ein normaler Ablauf?
- mit positiven Aspekten verbunden?

($p < 0.01$; GV = 10,5 %; N = 111).

Für emotional instabilere Probanden ist das "Älter-werden" eher ein unerträglicher Gedanke (GM = 0,94), während die Assoziation "positiver Aspekte" auf mehr Stabilität deutet (GM = -0,23).

---

1) Die Häufigkeitsangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der die jeweilige Frage beantwortenden Probanden.

Wie siehst du deiner Zukunft entgegen?

- ängstlich
- abwartend
- gespannt

($p < 0,01$; GV = 8,9 %; N = 112).

Emotional Instabile beschreiben ihre Zukunftserwartungen mit "ängstlich" (GM = 1,24), die Antwortalternative "abwartend" (GM = -0,07) steht in Beziehung zu niedrigerer "Emotionaler Instabilität".

Studierende, die als Charakterisierung ihrer Zukunftserwartungen "Unsicherheit" wählen, sind emotional instabiler (GM = 0,36) als ihre Kommilitonen/innen (GM = -0,19), die diese Alternative nicht anführten ($p < 0,01$; GV = 8,2 %).

Signifikante Unterschiede bezüglich des Faktors "Verbale Schulleistungen" konnten bei folgender Fragestellung ermittelt werden:

Freust du dich auf die erfolgreiche Beendigung deines Studiums?

($p < 0,05$; GV = 4,7 %; N = 113).

Studierende mit besseren "Verbalen Schulleistungen" (GM = -0,66) freuen sich im Gegensatz zu ihren Kommilitonen/innen (GM = 0,04) nicht auf die erfolgreiche Beendigung ihres Studiums.

Der Gruppierungsfaktor "Logische Denkfähigkeit" verdeutlicht folgende Zusammenhänge:

Wie siehst du deiner Zukunft entgegen?

- ängstlich
- abwartend
- gespannt

($p < 0.05$; GV = 5,7 %; N = 112).

Ängstliche Zukunftserwartungen weisen auf eine erhöhte "Logische Denkfähigkeit" (GM = 0,85), die Alternative "Spannung" auf geringere Fähigkeiten (GM = -0,16) hin.

Probanden, die auf die Frage: "Welche der folgenden Lebensabschnitte wertest du für dich positiv" - alle - nannten, unterscheiden sich signifikant ($p < 0,05$; GV = 4,9 %; N = 113) von denen, die diese Kategorie nicht wählten. Dabei kann der ersten Gruppe eine bessere "Logische Denkfähigkeit" zugesprochen werden (GM = 0,22 zu GM = -0,17).

Kannst du die Erfüllung von Wünschen aufschieben?

- immer
- gelegentlich
- nie

($p < 0,05$; GV = 6,1 %; N = 111).

Die Fähigkeit, gelegentlich Wünsche aufschieben zu können, steht in Beziehung zu besserer "Logischer Denkfähigkeit" (GM = 0,09), das Unvermögen, die Wunscherfüllung zu verschieben, ist verbunden mit schlechterer "Logischer Denkfähigkeit" (GM = -1,87).

Die Dimension "Allgemeine Verständnisfähigkeit" ermöglicht die signifikante Unterscheidung der Antwortalternativen folgender Fragestellung:

Wird sich das menschliche Zusammenleben in Zukunft deiner Meinung nach

- verbessern?
- gleichbleiben?
- verschlechtern?

($p < 0,05$; GV = 7,4 %; N = 95).

Probanden mit höherer "Allgemeiner Verständnisfähigkeit" wählen die Alternative "verbessern" (GM = 0,23), die Einschätzung der Entwicklung des menschlichen Zusammenlebens als "gleichbleibend" (GM = -0,28) läßt schwächere "allgemeine Verständnisfähigkeit" erkennen.

Signifikant unterschiedliche Beantwortungen der Fragestellungen ergaben sich im weiteren für die Dimension "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen".

Wie siehst du deine Chancen für eine Anstellung als Lehrer/in?

- sehr pessimistisch
- pessimistisch
- zufriedenstellend
- gut
- sehr gut

($p < 0,05$; GV = 9 %; N = 109).

Studierende mit "Gesellschaftlichem Durchsetzungsvermögen" beurteilen die Anstellungschancen "sehr pessimistisch" (GM = 0,44), während "gute" Einstellungschancen von Probanden mit geringerem "Gesellschaftlichen Durchsetzungsvermögen" (GM = -0,37) prognostiziert wurden.

Die Beantwortung der Frage: "Welche der folgenden Worte beschreiben deine Zukunftserwartungen" mit - Sicherheit - unterscheidet sich ($p < 0,05$; GV = 3,9 %; N = 113) von der Nichtwahl dieser Alternative. "Sicherheit" deutet dabei auf "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen (GM = 0,24 zu GM = -0,09).

Probanden, die auf obige Frage die Charakterisierung "Erfolg" wählten, unterscheiden sich ($p < 0,05$; GV = 7,3 %; N = 113) von der Gruppe, die diese Alternative ausschloß.
Erstere (GM = 0,41) haben ein höheres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" als Letztgenannte (GM = 0,09).

Weitere Aufschlüsse vermitteln die Antworten auf die Frage: "Welche der folgenden Lebensabschnitte wertest du für dich positiv?"

- den bereits vergangenen Lebensabschnitt
- meine augenblickliche Situation
- 20 - 30 Jahre
- 30 - 40 Jahre
- 40 - 60 Jahre
- Über 60 Jahre
- alle
- keinen.

Studierende, die "alle" Lebensabschnitte positiv werten, unterscheiden sich ($p < 0,05$; GV = 4,9 %; N = 113) von denen, die diese Alternative nicht wählten. Sie haben ein niedrigeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" (GM = -0,18) als ihre Kommilitonen/innen (GM = 0,14).

Die Wahl der "augenblicklichen Situation" ($p < 0,05$; GV = 5,6 %; N = 113) als positiven Lebensabschnitt deutet ein stärkeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" (GM = 0,22) an als die Nichtberücksichtigung dieser Alternative (GM = -0,13).

Probanden die den Lebensabschnitt "20 - 30 Jahre" positiv werten, haben ebenfalls ein stärkeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" (GM = 0,35) als die andere Gruppe (GM = 0,09) ($p < 0,05$; GV = 6,2 %; N = 113).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß Probanden mit Suizidäußerungen seltener "alle Lebensabschnitte" positiv werten (29,4 %) als die Gesamtpopulation (45,2 %), sie bevorzugen eher die "augenblickliche Situation" (41,2 % gegenüber 37,2 % der Gesamtpopulation).

Die Schlußfolgerung, daß Studenten, die zu Suizidäußerungen neigen, über ein stärkeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" verfügen, kann statistisch nicht abgesichert werden.

Zusammenfassung:

Studierende mit negativen Zukunftsaussichten (sie hätten lieber in einer vergangenen Epoche gelebt, halten das "Älter-werden" für einen unerträglichen Gedanken, charakterisieren ihre Zukunftserwartungen mit "Unsicherheit" und sehen ihrer Zukunft "ängstlich" entgegen) sind tendenziell emotional instabiler als ihre Kommilitonen/innen. Unterstellt man Studierenden, die sich nicht auf die erfolgreiche Beendigung ihres Studiums freuen, negative Zukunftsperspektiven, korrelieren diese mit besseren "Verbalen Schulleistungen". Negative Zukunftsaussichten (die Beschreibung der Zukunftserwartungen als "gespannt", das Unvermögen, Wünsche aufzuschieben, die Tatsache, daß nicht alle genannten Lebensabschnitte positiv bewertet werden) scheinen gleichzeitig auf eine schlechtere "Logische Denkfähigkeit" hinzuweisen.

Studierende mit höherem "Gesellschaftlichen Durchsetzungsvermögen" schätzen ihre Anstellungschancen als Lehrer/in "sehr pessimistisch" ein, erwarten bzw. erhoffen für die Zukunft "Sicherheit" bzw. "Erfolg" und werten ihre "augenblickliche Lebenssituation" positiv. Die negative Einschätzung der beruflichen Situation dürfte m.E. in diesem Fall eher als realistische denn als negative Erwartungshaltung einzuschätzen sein.

13. Extrahierte Faktoren und Einstellungen zu Studium und Beruf

Analog der Darstellungsweise und der Implikationen des vorangegangenen Kapitels werden die Zusammenhänge zwischen Einstellungen zu Studium und Beruf und extrahierten Faktoren dargestellt.

13.1. Extrahierte Faktoren und Formale Informationen über das Studium

Signifikante Unterschiede bezüglich des Faktors "Allgemeine Verständnisfähigkeit" konnten für folgende Fragestellung festgestellt werden:

"Erwägst du im Augenblick einen Studienplatzwechsel?"
($p < 0,05$; GV = 3,7 %; N = 113).

Studierende, die einen Studienplatzwechsel in Betracht ziehen, haben eine bessere "Allgemeine Verständnisfähigkeit" (GM = 0,65) als ihre Kommilitonen/innen (GM = -0,04). Ausgehend von der Definition dieses Faktors dürfte von einer höheren Flexibilität dieser Probandengruppe ausgegangen werden können.

13 2. Extrahierte Faktoren und Fragen zur Berufswahlsituation

Probanden, die die Berufswahl auch dann nochmals treffen würden, wenn sich die Berufschancen des Lehrers weiter verschlechtern sollten, sind weniger emotional instabil (GM = -0,14) als diejenigen Versuchspersonen, die diese Möglichkeit verneinten (GM = 0,23; $p < 0,05$; GV = 4,1 %; N = 100).

Emotional stabilere Studierende haben sich vor Studienbeginn eingehend über den Lehrerberuf informiert (GM = -0,13 zu GM = 0,33; $p < 0,05$; GV = 5,5 %; N = 110).

Für sie hatte die Abiturnote keinen entscheidenden Einfluß auf die Wahl des Studiums (GM = -0,21 zu GM = 0,76; $p < 0,001$; GV = 19,8 %; N = 105).

Gleichzeitig sehen sie als Grund für die Verschlechterung bei der Einstellung in den Referendar- bzw. Schuldienst die "finanzielle Lage des Bundes/Landes" an (GM = 0,1 zu GM = -0,3; $p < 0,05$; GV = 3,9 %; N = 110).

Für diejenigen Studierenden, für die die Abiturnoten keinen entscheidenden Einfluß auf die Wahl des Studiums hatten, konnten in der Dimension "Logische Denkfähigkeit" niedrigere Werte festgestellt werden (GM = -0,12 zu GM = 0,44; $p < 0,01$; GV = 7 %; N = 105).

Bezüglich des Faktors "Allgemeine Verständnisfähigkeit" ließen sich bei folgenden Fragestellungen Differenzierungen erkennen:

"Ist beruflicher Aufstieg für dich überhaupt interessant?" ($p < 0,05$; GV = 4,3 %; N = 93).

Bei einer Bejahung der beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten scheint eine stärkere "Allgemeine Verständnisfähigkeit" vorhanden zu sein (GM = 0,34 zu GM = -0,09).

Studierenden, die auf die Frage nach der Berufswahlmotivation (Warum hast du gerade ein Studium an einer PH gewählt?) antworteten: "Der Numerus-Clausus oder die Begabtensonderprüfung ließen kein anderes Studium zu" (GM = 0,33 zu GM = -0,11), darf gleichfalls eine stärkere "Allgemeine Verständnisfähigkeit" zugesprochen werden ($p < 0,05$; GV = 5,8 %; N = 110).

"Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" ist dann stärker ausgeprägt, wenn beruflicher Aufstieg als interessant eingestuft wird (GM = 0,34 zu GM = -0,09; $p < 0,01$; GV = 7,9 %; N = 93).

13.3. Extrahierte Faktoren und Zufriedenheit mit dem Studium

Die jetzigen Erfahrungen emotional instabilerer Studenten/innen bezüglich Studieninhalten entsprechen weniger bzw. gar nicht denen vor Beginn des Studiums ($p<0,05$; GV = 9,5 %; N = 113).[1)]

Sie möchten, daß für die vorlesungsfreie Zeit einige feste Aufgaben gestellt werden (GM = 0,34 zu GM = -0,1; $p<0,05$; GV = 4,3 %; N = 111), sehen der nächsten vor ihnen liegenden Prüfung "ängstlich" entgegen ($p< 0,001$; GV = 23,4 %; N = 112), warten nach einer Prüfung "immer" ängstlich auf das Ergebnis ($p<0,001$; GV = 17,3 %; N = 113) und empfinden Prüfungssituationen als "beängstigend bzw. unerträglich" ($p< 0,05$; GV = 10,8 %; N = 113).

Schlechtere "Verbale Schulleistungen" konnten für diejenige Studentengruppe ermittelt werden, die keinen sinnvollen Bezug zwischen Lehrstoff und angestrebtem Beruf sieht ($p< 0,05$; GV = 10,7 %; N = 113).

Für sie entsprechen die Erfahrungen in Bezug auf die Studienanforderungen den Erwartungen vor Studienbeginn (GM = 0,14), während Studierende mit besseren "Verbalen Schulleistungen" ihre Erfahrungs-/Erwartungsdissonanz mit "niedriger als erwartet" charakterisieren (GM = -0,4; $p < 0,05$; GV = 5,6 %; N = 113).

---

1) Bei Antwortskalen mit Intensitätsabstufung werden die einzelnen Gruppenmittelwerte im weiteren nicht mehr angegeben.

Schlechtere "Verbale Schulleistungen" stärken die Alternativwahl "eher ängstlich" auf die Frage:

"Wie siehst du der nächsten vor dir liegenden Prüfung entgegen?" ($p < 0,01$; GV = 16,4 %; N = 112).

Diese Probandengruppe wartet nach einer Prüfung "immer" ängstlich auf das Ergebnis ($p < 0,05$, GV = 8,8 %; N = 113).

Für die Dimension "Logische Denkfähigkeit" konnten für folgende Fragestellungen Differenzierungen festgestellt werden:

"Liest du die in der Vorlesung empfohlene Literatur?"

Eine höhere "Logische Denkfähigkeit" kann für diejenigen Studierenden als gegeben angesehen werden, die "fast nie" diese Literatur bearbeiten ($p < 0,05$; GV = 8,1 %; N = 113).

Für sie entsprechen die Erfahrungen in Bezug auf die Studienanforderungen den Erwartungen vor Studienbeginn (GM = 0,14), während Studierende mit schlechterer "Logischer Denkfähigkeit" ihre Erfahrungs-/Erwartungsdissonanz mit "niedriger als erwartet" (GM = -0,4) beschreiben ($p < 0,05$; GV = 5,7 %; N = 113).

"Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" darf für Studierende angenommen werden, die sich am liebsten "in kleinen Gruppen mit Anleitung"

mit dem Lehrstoff auseinandersetzen (GM = 0,12). Die Antwortalternative "in kleinen Gruppen ohne Anleitung" wird von denen gewählt, die niedrigere Werte in dieser Dimension aufweisen (GM = -0,54; $p < 0,01$; GV = 10,2 %; N = 113).

Ein höheres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" haben Studierende, die als belastenden Faktor im Studium "Leistungsscheine, Prüfungsangst, Leistungsdruck" nannten (GM = 0,21 zu GM = -0,11; $p < 0,05$; GV = 4,5 %; N = 108).

13.4. Extrahierte Faktoren und Kommunikationssituation in der Hochschule

Das Bestehen "genügender Kontakte zu Kommilitonen/innen in der Freizeit" wurde von der Gruppe von Studierenden verneint, die emotional instabiler sind als ihre Mitstudierenden (GM = 0,21 zu GM = -0,14; $p < 0,05$; GV = 3,7 %; N = 111).

Die Charakterisierung des Verhältnisses Professoren-Studenten mit "unpersönlich bzw. sehr unpersönlich" deutet auf eine höhere "Logische Denkfähigkeit" als die Einschätzung "neutral bzw. persönlich" ($p < 0,01$; GV = 11,4 %; N = 113).

13.5. Extrahierte Faktoren und das Selbstverständnis als Lehrer

Emotional instabilere Probanden halten die Einstellung, daß "die Eigeninitiative des Lehrers im Unterricht wirksamer ist als die Anwendung wissenschaftlicher Methoden" eher für unzutreffend ($p < 0,05$; GV = 10 %; N = 113).

Sie glauben nicht, daß "das moderne Schulwesen es den Schülern in vieler Hinsicht zu leicht macht" ($p < 0,05$; GV = 11 %; N = 113).

Für Studierende mit höherer "Logischer Denkfähigkeit" muß die "Stellung des Lehrers als solche von den Schülern eher akzeptiert werden" ($p < 0,05$; GV = 8,7 %; N = 113).

Bei der Gruppe, die "die Leistungsanforderungen, die die Schule heute an die Schüler stellt", als "zu hoch" bezeichnet, liegt eine schwächere "Logische Denkfähigkeit" vor als bei den anderen Gruppen (GM = -0,17 zu GM = 0,19; $p < 0,05$; GV = 4,2 %; N = 108).

13.6. Extrahierte Faktoren und die Selbsteinschätzung der Studierenden

Studierende, die ihre eigene Leistungsmotivation "niedrig" einschätzen, sind emotional instabiler als ihre Kommilitonen/innen ($p < 0.001$; GV = 17,5 %; N = 113), sie zeigen allerdings eine bessere "Logische Denkfähigkeit" als letztere ($p < 0,001$; GV = 19,4 %; N = 113).

Bei der Einschätzung der eigenen Intelligenz deutet die Wahl der "neutralen" Antwortalternative auf eine bessere "Logische Denkfähigkeit" als die höhere Beurteilung der eigenen Intelligenzstruktur ($p < 0,05$; GV = 7,7 %; N = 113).

Zusammenfassung

Emotional stabilere Studierende würden auch dann, wenn sich die Berufschancen weiter verschlechtern sollten, die Wahl des Lehrerberufes noch einmal treffen. Sie informieren sich vor Studienbeginn eingehender über den Lehrerberuf, sehen die Abiturnoten für die Wahl ihres Studiums als nicht entscheidend an und glauben in der finanziellen Situation des Bundes/Landes die Ursache für die Verschlechterung bei der Einstellung in den Referendar- bzw. Schuldienst zu sehen.

Ihre jetzigen Erfahrungen entsprechen denen vor Studienbeginn in Bezug auf Studieninhalte. Sie wünschen sich für die vorlesungsfreie Zeit keine feste Aufgabenstellung, sehen der nächsten vor ihnen liegenden Prüfung sicherer entgegen, warten fast immer ängstlich auf die Ergebnisse der abgelegten Prüfungen und empfinden Prüfungssituationen als notwendig bzw. lästig. Sie sind mit der Studiensituation zufriedener als ihre Kommilitonen/innen. Emotional stabilere Studierende haben mehr Kontakte zu anderen Studenten/innen in der Freizeit, halten die Eigeninitiative des Lehrers im Unterricht für wirksamer als wissenschaftliche Methoden und glauben, daß das moderne Schulwesen es den Schülern in vieler Hinsicht zu leicht mache. Die Einschätzung ihrer eigenen Leistungsmotivation kann als "hoch" bezeichnet werden.

Bessere "Verbale Schulleistungen" konnten für die Studentengruppe festgestellt werden, die eher bereit war, einen sinnvollen Bezug zwischen Lehrstoff und angestrebtem Beruf zu bejahen. Ihre Erfahrungen bezüglich Studienanforderungen sind niedriger als erwartet, sie sehen der nächsten vor ihnen liegenden Prüfung sicherer entgegen und warten nach einer Prüfung fast immer ängstlich auf das erzielte Ergebnis.

In den Fällen, in denen die Abiturnoten als entscheidend für die Wahl des Studiums angesehen werden, konnte eine höhere "Logische Denkfähigkeit" ermittelt werden. Diese Probandengruppe bearbeitet die in der Vorlesung empfohlene Literatur fast nie, ihre jetzigen Erfahrungen und die Erwartungen vor Studienbeginn bezüglich Studienanforderungen sind identisch, sie charakterisieren das Verhältnis Professoren-Studenten mit "unpersönlich bzw. sehr unpersönlich", glauben, daß die Stellung des Lehrers als solche von den Schülern akzeptiert werden müsse, halten die Leistungsanforderungen, die die Schule heute an die Schüler stellt, für nicht zu hoch, stufen ihre eigene Leistungsmotivation als niedrig ein und wählen als Einschätzung ihrer eigenen Intelligenz die neutrale Position.

Studierende, die einen Studienplatzwechsel erwägen, haben eine höhere "Allgemeine Verständnisfähigkeit". Sie bejahen für ihre Person die Möglichkeit beruflichen Aufstiegs und geben als Motiv der Berufswahl an, daß der Numerus-Clausus bzw. die Begabtensonderprüfung kein anderes Studium zuließen. Ihnen kann Dynamik und Flexibilität zugesprochen werden.

"Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" ist bei denjenigen Studierenden stärker ausgeprägt, die beruflichen Aufstieg als interessant ansehen, die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in kleinen Gruppen mit Anleitung bevorzugen und als studienbelastenden Faktor Leistungsscheine, Prüfungsangst sowie Leistungsdruck benennen.

14. Zukunftsperspektiven und Leistungsmotivation

Die Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und den mittels Fragebogen F 1 erhobenen Zukunftsaussichten der Studierenden sind Gegenstand dieses Kapitels. Als Gruppierungsfaktor dient in diesem Fall das Leistungsmotivationsniveau nach Hermans.[1)]

Für folgende Fragestellungen konnten signifikante Unterschiede bezüglich des Gruppierungsfaktors festgestellt werden.

"Hast du Kinder, oder möchtest du später einmal Kinder haben?"

Der Wunsch, Kinder zu haben, deutet auf ein höheres Leistungsmotivationsniveau (GM = 0,46 zu GM = -4,65; $p < 0,05$; GV = 3,7 %; N = 111).

Gleichzeitig halten höher leistungsmotivierte Studierende es für "sehr wichtig", sich später weiterzubilden (GM = 1,4 zu GM = 3,73; $p < 0,001$; GV = 9,0 %; N = 110).

Sie geben an, Freunde zu haben, mit denen sie gemeinsame Projekte für die Zukunft planen (GM = 1,07 zu GM = -2,25; $p < 0,05$; GV = 4,6 %; N = 93), glauben, daß sie alle Ziele, die für sie

---

1) Zwischen Zukunftsperspektiven und Leistungsmotivation nach Heckhausen konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden.

in der Zukunft wichtig sind, erreichen werden (GM = 1,26 zu GM = -2,34; $p < 0,05$; GV = 5 %; N = 100) und sehen ihrer Zukunft "gespannt" entgegen (GM = 2,49), während ihre weniger leistungsmotivierten Kommilitonen/innen "ängstliche" Zukunftserwartungen artikulieren (GM = -7,35; $p < 0,01$; GV = 9,7 %; N = 112).

Höher leistungsmotivierte Probanden beschreiben ihre Zukunftserwartungen mit "Erfolg" (GM = 4,91 zu GM = -1,27; $p < 0,001$; GV = 10,7 %; N = 112) und nicht mit "Unsicherheit" (GM = 1,12 zu GM = -2,19; $p < 0,05$; GV = 4,2 %; N = 112).

Die Anstellung als Lehrer/in ist ein Zukunftsziel, das sie unbedingt erreichen wollen (GM = 2,49 zu GM = -0,93; $p < 0,05$; GV = 4 %; N = 99).

Zusammenfassung

Ein Zusammenhang zwischen "höherer Leistungsmotivation" und "positiveren Zukunftserwartungen" scheint zu bestehen. Höher leistungsmotivierte Probanden sehen ihrer Zukunft "gespannt" entgegen, beschreiben ihre Zukunftsaussichten mit "Erfolg" und nicht mit "Unsicherheit" und haben Freunde, mit denen sie gemeinsame Projekte für die Zukunft planen. Das Ergebnis, das im Kapitel 11 über "Leistungsmotivation und extrahierte Faktoren" beschrieben wurde (ein höheres Leistungsmotivationsniveau deutet auf "Emotionale Stabilität, vgl. S. 217), wird demgemäß bestätigt.

15. Einstellungen zu Studium und Beruf und Leistungsmotivation

15.1. Formale Informationen über das Studium und Leistungsmotivation

Zwischen den Gruppierungsfaktoren Leistungsmotivationsniveau nach Hermans bzw. Heckhausen und den den obigen Bereich konstituierenden Fragestellungen konnten durch varianzanalytische Untersuchungen keine statistischen Beziehungen ermittelt werden.

15.2. Fragen zur Berufswahlsituation und Leistungsmotivation

Höher leistungsmotivierte Studierende (nach Hermans) sind mit der getroffenen Berufswahl zufriedener ($GM = 0,38$ zu $GM = -6,19$; $p < 0,05$; $GV = 3,9$ %; $N = 104$).

Für sie ist beruflicher Aufstieg von Interesse ($GM = 5,31$ zu $GM = -1,45$; $p < 0,001$; $GV = 12,8$ %; $N = 93$).

Sie haben sich vor Studienbeginn eingehend über den Lehrerberuf informiert ($GM = 1,27$ zu $GM = 3,2$; $p < 0,01$; $GV = 7,1$ %; $N = 109$).

Niedriger Leistungsmotivierten (nach Heckhausen) gefällt die "Arbeit mit Menschen" an dem von ihnen gewählten Beruf besonders ($GM = -0,24$ zu $GM = 0,82$; $p < 0,05$; $GV = 4$ %; $N = 107$).

15.3. Zufriedenheit mit dem Studium und Leistungsmotivation

Für höher leistungsmotivierte Probanden (nach Hermans) hat der Lehrstoff des Studiums eher einen sinnvollen Bezug zum angestrebten Beruf ($p < 0,01$; GV = 12 %; N = 112).

Sie wünschen sich die Vermittlung des Lehrstoffes in Vorlesungen mit anschließenden Übungen (GM = 2,54), ihre niedriger leistungsmotivierten Mitstudierenden halten die Wissensvermittlung in Seminarform für angebracht (GM = -1,77; $p < 0,01$; GV = 7,8 %; N = 112).

Studierende, die "grundsätzlich" den Stoff der Seminare anhand von Mitschriften ausarbeiten (GM = 5,42), sind höher leistungsmotiviert als diejenigen, die diese Bearbeitung nur für einige Seminare (GM = -0,45) oder gar nicht (GM = -4,27) durchführen ($p < 0,001$; GV = 11,6 %; N = 112).

Mangelndes Interesse für das Studium wird von höher leistungsmotivierten Studenten verneint ($p < 0,001$; GV = 22,3 %; N = 112). Ihnen macht die Beschäftigung mit Problemen des Studienfaches auch außerhalb des verlangten Studienpensums "sehr viel" Spaß ($p < 0,001$; GV = 25,9 %; N = 112).

Auf die gleiche Fragestellung nehmen höher Leistungsmotivierte (nach Heckhausen) eine ausgeglichenere Position ein. Sie sind weder "besonders gerne" noch "gar nicht" bereit, sich mit derartigen Problemen außerhalb des verlangten Pensums zu beschäftigen ($p < 0,05$; GV = 10,2 %; N = 112).

Hoch Leistungsmotivierte (nach Hermans) würden auf jeden Fall auch dann studieren, wenn das Berufsziel auch ohne Hochschulstudium zu erreichen wäre ($p < 0,05$; GV = 11,0 %; N = 112).

"Anonymität" ist der Faktor, der sie im Studium am stärksten belastet ($p < 0,05$; GV = 6,3 %; N = 96).

15.4. Kommunikationssituation in der Hochschule und Leistungsmotivation

Studierende mit höherer Leistungsmotivation (nach Hermans) glauben, daß sich zwischen Professoren und Studenten "sehr große" Übereinstimmung über die Art erzielen läßt, in der Seminare aufgebaut und geplant werden ($p < 0,01$; GV = 10,7 %; N = 111). Sie kennzeichnen das Verhältnis Professoren-Studenten als eher "persönlich" ($p < 0,05$; GV = 7,5 %; N = 112) und bevorzugen Mitarbeiter/innen, die ebenfalls ein höheres Leistungsmotivationsniveau besitzen ($p < 0,05$; GV = 11,0 %; N = 89).

Höher Leistungsmotivierte nach Heckhausen nehmen wieder eher eine ausgeglichene Position bei der Beurteilung des Verhältnisses Professoren-Studenten ein ($p < 0,05$; GV = 9,7 %; N = 111).

15.5. Selbstverständnis als Lehrer und Leistungsmotivation

Studierende mit höherer Leistungsmotivation (nach Hermans) geben ihre Zustimmung zu der These, daß derjenige, der ständig Neuerungen verlange, die wahre Aufgabe der Schule verkenne ($p < 0,01$; GV = 16,8 %; N = 111). Sie sind nicht der Meinung, daß das moderne Schulwesen es den Schülern in vieler Hinsicht zu leicht mache ($p < 0,05$; GV = 8,8 %; N = 112).

15.6. Selbsteinschätzung der Studierenden und Leistungsmotivation

Studierende, die ihr eigenes Leistungsvermögen bzw. ihre eigene Leistungsmotivation hoch einschätzen, stimmen mit den im Test nach Hermans für sie ermittelten Werte überein ($p < 0,001$; GV = 17,4 %; N = 112; bzw. $p < 0,001$; GV = 28 %; N = 112).

Zusammenfassung:

Höher leistungsmotivierte Studierende (nach Hermans) sind mit der getroffenen Berufswahl zufrieden. Sie haben sich vor Studienbeginn eingehend über den Lehrerberuf informiert und sind an beruflichem Aufstieg interessiert.

Der Lehrstoff hat für sie einen sinnvollen Bezug zum angestrebten Beruf, die Vermittlung des Lehrstoffes sollte ihrer Meinung nach in Vorlesungen mit anschließenden Übungen durchgeführt werden, die Ausarbeitung von Mitschriften über den Seminarstoff wird von ihnen grundsätzlich bzw. für einige Seminare durchgeführt.

Sie beschäftigen sich auch über das verlangte Studienpensum hinaus mit ihrem Fachgebiet und glauben nicht, daß es ihnen an Interesse für ihr Studium mangelt, kurz, sie sind insgesamt zufrieden mit der Studien- und gewählten Berufssituation. Für sie ist ihr Studium nicht ausschließlich instrumentelle Vorbereitung auf das Berufsziel.

In der Beurteilung der Kommunikationssituation an der Hochschule werten sie das Verhältnis Professoren-Studenten als "persönlich" und glauben an die Möglichkeit einer Zusammenarbeit bei der Planung und Ausführung von Seminaren zwischen beiden Hochschulgruppen.

Ihr Selbstverständnis als Lehrer kann als kritisch rational bezeichnet werden.

Insgesamt sind höher leistungsmotivierte Studierende emotional stabiler als ihre Kommilitonen/innen und bestätigen damit die Ergebnisse des Kapitel 11 "Leistungsmotivation und extrahierte Faktoren" (vgl. S. 227).

Erstaunlich erscheint, daß höher leistungsmotivierte Studierende nach Heckhausen, soweit eine signifikante Differenzierung möglich war, "ausgeglichenere Antwortalternativen" bevorzugten.

Eine Erklärung dieses Effektes kann aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht abgeleitet werden. Daß niedriger leistungsmotivierte Probanden die "Arbeit mit Menschen" an ihrem Beruf besonders schätzen und beruflichen Aufstieg als nicht interessant betrachten, könnte auf ein vermindertes "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" deuten.

16. Zukunftsaussichten, Suizidtendenzen und Fragebogendaten

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Auswertungsergebnissen der TAT-Zukunftsperspektiven, der Variablen "Suizidtendenzen" und der Beantwortung der Fragebögen "Zukunftsperspektiven" und Einstellungen zu Studium und Beruf" wird mittels der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) durchgeführt.

Zweck der KFA ist es, aus einer Stichprobe von Meßwertträgern typische Kombinationen von Klassen mehrerer Merkmale gleichzeitig herauszufinden. In der vorliegenden KFA wurden maximal drei Merkmale gleichzeitig bearbeitet, um festzustellen, ob bestimmte Kombinationen (Konfigurationen) von Merkmalsklassen überzufällig häufig bzw. überzufällig selten ($p \leq 0.1$) vorkommen.[1)]

Probanden mit negativer Zukunftsaussicht und Suizidtendenzen wählen die Antwortkategorien folgender Fragen signifikant häufig:

---

1) Roeder, B.: Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach Krauth und Lienert, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 26. Jg., Heft 4, 1974, S. 819 ff.

- Welche der folgenden Worte beschreiben deine Zukunftserwartungen?

  "Entfaltung" ($p \leq 0.05$; $N = 113$)

- Hast du Freunde, mit denen du gemeinsame Projekte für die Zukunft planst?

  "nein" ($p \leq 0.1$; $N = 94$)

- Wird sich das menschliche Zusammenleben in Zukunft deiner Meinung nach .....?

  "verbessern" ($p \leq 0.01$; $N = 95$)

- Sind Prüfungssituationen für dich.....?

  "unerträglich" ($p \leq 0.05$; $N = 113$)

- Stelle dir Schwierigkeiten vor, die du nicht alleine überwinden kannst. Welche könnten das sein?

  "Krankheit/Unfall" ($p \leq 0.05$; $N = 96$)

- Warum hast du gerade ein Studium an einer PH gewählt?

  "Weil ich Lehrer/in werden wollte und gerne mit Menschen umgehe" ($p \leq 0.1$; $N = 110$)

- Würdest du diese Wahl auch dann nochmals treffen, wenn sich die Berufschancen des Lehrers weiter verschlechtern sollten?

  "nein" ($p \leq 0.1$; $N = 100$)

- Gingen Einflüsse bei der Berufswahl von Eltern, Freunden oder Bekannten aus?

  "ja" ($p \leq 0.1$; $N = 112$)

- Entsprechen deine jetzigen Erfahrungen denen vor Beginn des Studiums, in bezug auf Studienanforderungen?

  "niedrigere Anforderungen als erwartet" ($p \leq 0.1$; $N = 113$).

Zusammenfassung

Studierende mit negativen Zukunftsaussichten und Suizidtendenzen charakterisieren ihre künftigen Erwartungen mit "Entfaltung". Sie haben aufgrund der von Eltern, Freunden und Bekannten ausgehenden Einflüsse möglicherweise einen Beruf gewählt, der ihren eigenen Vorstellungen weniger entspricht und dessen Wahl sie keinesfalls noch einmal treffen würden, falls sich die beruflichen Chancen weiter verschlechtern sollten.

Die Dissonanz zwischen dem Fehlen eines Freundeskreises, in dem gemeinsame zukünftige Projekte geplant werden könnten einerseits und dem Wunsch nach zwischenmenschlichen Kontakten sowie dem Glauben an eine Verbesserung des menschlichen Zusammenlebens andererseits, weist auf mögliche Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich hin.

Prüfungssituationen werden von diesen Studierenden als unerträglich empfunden, die Anforderungen des Studiums allerdings niedriger als erwartet eingestuft, schwierige Situationen, die nicht alleine überwunden werden können, mit Unfall bzw. Krankheit assoziiert. Die beiden letzten Antwortwahlen lassen auf eine durchaus positive Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten schließen, was bei negativen Zukunftsaussichten und Suizidtendenzen nicht erwartet wurde.

17. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung

17.1. Ein Überblick über wichtige Ergebnisse

Im Bereich intellektueller Fähigkeiten konnten keine signifikanten Unterschiede zu den Ergebnissen von Horn[1], Lucker[2] und Hitpass[3] festgestellt werden (allerdings ließ sich ein leicht verbesserter Notendurchschnitt in den Abiturnoten der PH-Studenten/innen beobachten), gleiches gilt für die durchgeführte geschlechtsspezifische Differenzierung. Die These der verminderten intellektuellen Leistungsfähigkeit männlicher Studierender wäre nur über die Mittelwertsdifferenzen der Abiturnoten zu rechtfertigen. Die Gleichung, daß gute Schulnoten hohe Intelligenz anzeigen, ist mehr als "normativer Standard" denn als begründet anzusehen. Eine Korrelation zwischen dem Leistungsmotivationsniveau und intellektuellen Fähigkeiten konnte ebenfalls nicht ermittelt werden.

---

1) Horn, H.: Untersuchungen über den Volksschullehrerberuf in Hessen, Diss. phil., Marburg 1963

2) Lucker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten, in: Katholische Frauenbildung, a.a.O., 1963, S. 401 ff.

3) Hitpass, J.: Wird der Wissenschaftscharakter der Pädagogischen Hochschulen durch die Leistungsfähigkeit ihrer Studenten gefährdet?, in: Pädagogische Rundschau, 1963, S. 17

Mit der Relation von 72 % weiblichen und 38 % männlichen Studierenden entspricht die Zusammensetzung der Untersuchung annähernd den Gegebenheiten früherer Erhebungen bzw. den amtlichen Statistiken über die Zusammensetzung der Studentenschaft an Pädagogischen Hochschulen. Mit dem Ergebnis, daß PH-Studenten/innen nicht bevorzugt unter "älteren Geschwisterpositionen" zu finden sind, sondern eher die "jüngere Position" einnehmen und nicht signifikant häufiger heterosexuellen Geschwisterreihen entstammen, konnte Tomans Familienkonstellationstheorie keine Bestätigung finden.

Im Vergleich zur Untersuchung von Hitpass[1] erhöhte sich die Zahl der Studenten mit Abitur auf 80 %.

Erwartet werden mußte - aufgrund der erschwerten beruflichen und gesamtgesellschaftlichen Situation von Lehramtsstudenten für Grund-, Haupt- und Sonderschulen - die Artikulierung negativer Zukunftsperspektiven, die sich unter anderem in einem gestörten Selbstbild des Lehrerberufes äußern könnte. Die Auswertungsergebnisse des "TAT-Zukunftsperspektiven" vermitteln eher ein ausgewogenes Bild der zukünftigen Erwartungen, eine Spezifizierung läßt für den Sektor "allgemein private Zukunftsperspektiven" durchweg positive Einstellungen erkennen. Unsicherheit und eine negative Erwartungshaltung kennzeichnen dagegen den "beruflichen Sektor" bzw. die Einschätzung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen.

---

1) Hitpass, J.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern, Bielefeld 1970, S. 22

Da gerade berufliche Erwartungen und Vorstellungen künftiger Möglichkeiten und Entwicklungen, seien sie noch so irrealitätsbehaftet, erheblichen Einfluß auf die gegenwärtig erlebte Situation haben, dürfte dieses Unbehagen maßgeblich zu der hohen Anzahl möglicherweise suizidgefährdeter Studierender (24,8 %) beitragen. Ein Vergleich mit anderen Untersuchungen ist für diesen Bereich nur schwer durchführbar, da grundlegende Unterschiede in den methodischen Ansätzen vorliegen. Die von Thomas[1] angeführten 52,7 % selbstmordgefährdeter Studierender sagt wenig über die generellen Suizidtendenzen in der Studentenschaft aus, da sich seine Probanden aus "ratsuchenden Studierenden" rekrutierten.

Unterwirft man ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale einer Faktorenanalyse, lassen sich für die Gesamtstichprobe folgende fünf Faktoren extrahieren, von denen der erste als "Emotionale Instabilität", der zweite als "Verbale Schulleistungen", der dritte als "Logische Denkfähigkeit", der vierte als "Allgemeine Verständnisfähigkeit" und der fünfte als "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen" benannt wurden. Je nach Einzelstichprobe (männliche bzw. weibliche Studierende) resultiert eine etwas andere Faktorstruktur, auf deren differenzierte weitere statistische Bearbeitung aus zeitlichen und organisatorischen Beschränkungen verzichtet werden mußte.

---

1) Thomas, K.: Suizidgefährdung und Suizidprophylaxe bei Studenten, in: Ziolko, H.U. (Hrsg.): Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969, S. 112 ff.

Bezüglich der durch Faktoranalyse gewonnenen Dimensionen kann festgestellt werden, daß Studierende mit negativen Zukunftsaussichten tendenziell "emotional instabiler" sind als ihre Kommilitonen/innen und gleichzeitig eine verminderte "Logische Denkfähigkeit" aufweisen.

Unzufriedenheit mit der augenblicklichen Wohnsituation, Probleme der Studienfinanzierung, Numerus-Clausus und Begabtensonderprüfungsrestriktionen sind Elemente, deren belastende Einflüsse von den Studierenden sehr wohl empfunden werden. Die These der geringen "Studienzufriedenheit" konnte in dieser unstrukturierten Form nicht aufrechterhalten werden. Schwerpunkte der studentischen Kritik lagen auf den Bereichen "Studieninhalte" und "Prüfungssituationen". Bezüglich der Inhalte konnten die Erwartungen der weiblichen Studierenden signifikant eher erfüllt werden als die ihrer Kommilitonen ($\chi^2 = 9{,}60673$; dt = 4; $p < 0{,}05$).
Die Forderung nach mehr Praxisorientierung der Ausbildung bereits im Hochschulbereich wird von beiden Gruppen gleichermaßen gefordert. Die größten Belastungseffekte im Studium gehen von den abzulegenden Prüfungen aus, die von Studentinnen signifikant stärker empfunden werden, als von ihren Kommilitonen ($\chi^2 = 11{,}94972$; dt = 4; $p < 0{,}05$).
Von der Kommunikationssituation im Hochschulbereich gehen erhebliche Konsequenzen auf die Zufriedenheit der Studierenden (nicht nur im Studium) und damit auf die Effektivität des Studiums aus. Die Beziehungen unter den hier beteiligten Gruppen wird von den Studierenden keinesfalls als befriedigend empfunden.

Daß trotz aller Vorbehalte eine hohe Zufriedenheit mit der getroffenen Berufswahl feststellbar ist, dürfte nicht zuletzt in der Möglichkeit der Verwirklichung des primären Berufswahlmotives, des Umganges mit Menschen, gesehen werden. Daß emotional stabilere Studierende eher mit der Studien- und gewählten Berufssituation zufrieden sind und den durch Prüfungssituationen ausgelösten Belastungen gelassener entgegensehen, ist kaum überraschend.

Die Erwartung signifikanter Unterschiede zwischen "Anfangs-"und"fortgeschrittenen Semestern" konnte nur dadurch bestätigt werden, daß Anfangssemester eher bereit sind, eine statusbezogene Autorität der Lehrer zu befürworten.

Der in die Untersuchung integrierte Methodenvergleich zwischen "projektiven Verfahren" und "Fragebogenmethoden" zur Messung des Leistungsmotivs bestätigte die bereits in den Untersuchungen von Fisch und Schmalt[1)] sowie Hermans[2)] erzielten Ergebnisse, daß keinerlei Korrelationen zwischen den durch beide Methoden ermittelten Meßwerten bestehen. Für Studentinnen konnten in beiden Fällen (wenn auch nicht signifikant) höhere Leistungsmotivationsniveaus festgestellt werden.

---

1) Fisch, R., Schmalt, H.D.: Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, s.a.O., 1970, S. 108 ff.

2) Hermans, H.J.A.: A Questionnaire Measure of Achievement Motivation, in: J. of Applied Psychol., s.a.O., 1970, S. 353 ff.

Die durch Faktoranalyse ermittelten Dimensionen ermöglichten die Feststellung, daß ein höheres Leistungsmotivationsniveau auf ein stärkeres "Gesellschaftliches Durchsetzungsvermögen", auf "Emotionale Stabilität" und auf "Kontaktbedürfnis, Kontaktstreben" schließen läßt. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und "Verbalen Schulleistungen".

Vor dem Hintergrund wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit sind Persönlichkeitsmerkmale im affektiv-emotionalen Bereich in ihrer Indikatorwirkung auf mögliche Veränderungen in der PH-Population von besonderer Bedeutung. Gleichzeitig können sie mögliche unterschiedliche Strukturen im Vergleich mit anderen Bevölkerungsgruppen lokalisieren und beschreiben helfen.

Bezüglich der bearbeiteten FPI-Dimensionen (Nervosität, Aggressivität, Depressivität, Erregbarkeit, Geselligkeit, Gelassenheit, Dominanzstreben, Gehemmtheit, Offenheit, Extraversion, Emotionale Labilität, Maskulinität) konnten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden, außer - was als natürlich anzusehen ist - in der Dimension "Maskulinität".

Daß Lehrer aggressiver, ängstlicher bzw. neurotischer sind als andere Bevölkerungsgruppen, konnte keinesfalls bestätigt werden. Allerdings zeigten sich im Vergleich zu einer früher an der gleichen Hochschule durchgeführten Erhebung[1)] signifikante Unterschiede. Danach konnten für

1) Bauer, B.: a.a.O., 1977, S. 144

Studentinnen höhere Werte in den Dimensionen "Extraversion" und "Maskulinität" sowie niedrigere Werte in der Dimension "Dominanzstreben" erhoben werden. Studenten weisen niedrigere Werte in der Dimension "Gehemmtheit" auf. Es ist möglich, daß Studenten die berufliche Situation (Unsicherheit) stärker empfinden, andererseits könnte die Konsolidierung des privaten und beruflichen Selbstbewußtseins der Frau derartige Tendenzen ausgelöst haben.

Die ermittelten Zusammenhänge zwischen "Extrahierten Faktoren und Einstellungen zu Studium und Beruf", "Zukunftsperspektiven und Leistungsmotivation", Einstellungen zu Studium und Beruf und Leistungsmotivation" und "Zukunftsaussichten, Suizidtendenzen und Fragebogendaten" sollen hier im einzelnen nicht nochmals wiederholt werden (vgl. S. 240 ff.), bestätigen aber die These, daß unterschiedliche Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen unterschiedliche Einstellungen und Werthaltungen bedingen (et vice versa) bzw. daß bestimmte Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen signifikant häufiger oder seltener zusammen auftreten.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß sich bezüglich der zeitlichen Dimension dieser Untersuchung im Bereich intellektueller Leistungsfähigkeit und im Bereich der erhobenen Sozialdaten im Vergleich zu früher durchgeführten

Erhebungen von Horn[1], Lucker[2], Hitpass[3] und Schaumann[4] keine signifikanten Veränderungen innerhalb der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen feststellen lassen. Eine gewisse Konstanz dieser Variablen scheint gegeben.

Im Bereich der Einstellungen zu Studium und Beruf, in den Erwartungen der zukünftigen Entwicklungen und im affektiv-emotionalen Bereich darf von Veränderungen ausgegangen werden, die nicht zuletzt auf die veränderten gesamtgesellschaftlichen und beruflichen Bedingungen zurückzuführen sein dürften.

Abstrahiert man von den Motiven bei der Wahl des Lehrerberufes und klammert bestimmte studien- und berufsspezifische Momente aus den Überlegungen aus, ist es m.E. nicht angebracht, von "der Lehrerpersönlichkeit" zu sprechen. Vielmehr dürfte sich hier, wie in fast allen anderen Sparten der beruflichen Betätigung, ein Kontinuum der unterschiedlichsten Persönlichkeitsmerkmale vereinigen. Eine höhere intellektuelle Leistungsfähigkeit, differenzierte Zukunftserwartungen, eine höhere Suizidgefährdung, mögliche Unterschiede in der Analyse und Beurteilung gesamtgesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sachverhalte im Vergleich zur Gesamtbevölkerung rechtfertigen vielleicht eher den Terminus "Studentenpersönlichkeit".

---

1) Horn, H.: a.a.O., 1963

2) Lucker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten, in: Katholische Frauenbildung, a.a.O., 1963, S. 401 ff.

3) Hitpass, J.: a.a.O., 1970, S. 21

4) Schaumann, F.: a.a.O., S. 75

17.2. Schlußfolgerungen für die Hochschulausbildung

Arbeiten dieser Art haben mit dem Handicap zu kämpfen, daß die von vornherein vorhandenen zeitlichen und organisatorischen Beschränkungen ein mehr oder weniger ausschnitthaftes Herangehen an die Gesamtproblematik verlangen, wo gerade integrative, interdisziplinäre Ansätze nötig wären.

Selbst wenn es in erster Linie darum geht, Daten zu sammeln, um spätere Hypothesenbildungen zu erleichtern und erste statistisch abgesicherte Teilergebnisse auf einem Gebiet zu erhalten, auf dem umfangreichere empirische und theoretische Forschungen erforderlich wären, kann auf einige praktische Hinweise zur möglichen Verbesserung der derzeitigen Situation nicht verzichtet werden.

Die Untersuchung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Lehramtsstudenten muß, soll sie nicht in einem theoretischen Freiraum verharren, Möglichkeiten der Veränderung aufzeigen.

Gravierend erscheint in diesem Zusammenhang die Planlosigkeit, mit der die für die Hochschulausbildung verantwortlichen Institutionen vorgehen. Auf politischer Ebene wäre es zu begrüßen, wenn die häufig ad hoc eingeleiteten Maßnahmen zur Lenkung und Stabilisierung der Studien- und Berufssituation durch gezielte langfristige Planungs- und Strukturmaßnahmen ersetzt werden könnten, um den Studierenden Orientierungshilfen zu gewähren.

Auch die Hochschule kann sich nicht damit begnügen, Wissen für den späteren Beruf zu vermitteln und Lernziele an Prüfungsanforderungen zu orientieren. Die in letzter Zeit vorgenommenen Versuche einiger Fachvertreter, fächerübergreifende Veranstaltungen anzubieten und sich nicht auf fachspezifische Angebote zu beschränken, kann nur nachdrücklich begrüßt werden.

Eine stärkere Einbeziehung studentischer Interessen und Vorstellungen bei der Planung und Durchführung von Seminaren erscheint unumgänglich, eine Verbesserung der Kommunikationssituation in der Hochschule, vor allem zwischen Professoren und Studenten, notwendig.

Inwieweit eine erweiterte praktische Ausbildung bereits in der Hochschule möglich ist, soll und kann hier nicht entschieden werden. Sicher ist, daß die studentischen Wünsche in dieser Richtung Überlegungen initiieren sollten.

Daß emotional stabile, durchsetzungsbereite Studierende weniger Probleme während des Studiums haben, befreit die Hochschule keinesfalls davon, sich den Studierenden in besonderem Maße zu widmen, die psychische Beeinträchtigungen zeigen, d.h. es sollten Einrichtungen geschaffen werden, die beratend und helfend eingreifen können, um mögliche Störungen durch Prüfungsbelastungen und andere psychische Schwierigkeiten zu mildern. Psychologische Beratungsdienste wären eine der Alternativen, die sich anbieten könnten.

Die zu Beginn dieser Arbeit dargestellte Situationsanalyse macht deutlich, daß gerade im Übergang von der Hochschule zum Referendardienst Schwierigkeiten besonderer Relevanz auftreten. Die kognitive Dissonanz zwischen den an der Hochschule vermittelten theoretischen Ansprüchen und den praktischen Möglichkeiten ist von erheblicher Brisanz.

Die Erprobung, Umsetzung und Überprüfung des theoretischen Wissens sollte von der Hochschule in stärkerem Maße ermöglicht und gefördert werden.

Vielleicht ist es sogar möglich, den Studierenden durch planvolle Zielsetzungen und gezielte Beratung die Suche nach der "Bedeutung dessen, was das Studium eigentlich soll" zu erleichtern. Schwierigkeiten und Ängste der Studierenden sollten gezielt angesprochen werden, ihre Vorstellungen und Erwartungen vom Lehrerberuf bedürfen der Diskussion. Es genügt keinesfalls, Lehrer auszubilden, die Persönlichkeit des einzelnen Studierenden muß und kann ebenfalls vom Studium profitieren.

17.3. Abschließende Bemerkungen zur Persönlichkeitspsychologie

Persönlichkeitsdefinitionen sind abhängig von den Persönlichkeitstheorien, in denen sie verankert sind. Das Ignorieren sozialer Umwelteinflüsse bei konstitutionspsychologischen Ansätzen, der Determinismus von Lerntheorien, die dynamische Komponente tiefenpsychologischer Modelle, gestaltspsychologische Ansätze und die Bestimmung grundlegender Dimensionen in faktorenanalytischen Theorien verdeutlichen die unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkte.

Persönlichkeit ist m.E. einmal gekennzeichnet durch den Übergang von einer statischen zu einer dynamischen Betrachtungsweise und damit nicht als Überdauerndes, Stabiles, das Verhalten determinierendes Korrelat anzusehen.

"Persönlichkeit ist der Inbegriff aller Ereignisse, die sich zu einer individuellen Biographie zusammenschließen." 1)

Zweitens wird Persönlichkeit als ein bei jedem Menschen einzigartiges Konstrukt angesehen. Kein Individuum ist mit irgend einem anderen völlig merkmalsidentisch.

---

1) Thomae, H.: Persönlichkeit, Bonn 1955^2, S. 189

Die skizzierten Versuche von Klages bis Eysenck, Beschreibungssysteme für Gruppen von Individuen zu erarbeiten, um Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen, erscheinen unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis müßig.

Das Bemühen, berufsspezifische Persönlichkeitsmodelle zu entwickeln, müßte dann erst recht als "intellektuelle Betätigung" angesehen werden, die aber im Grunde jede praktische Relevanz vermissen läßt.

Vergegenwärtigt man sich allerdings die fast unüberwindlichen Schwierigkeiten der Erklärung dessen, was Persönlichkeit ist, so muß eine Präzisierung und empirische Erforschung bestimmter Teilkonstrukte sinnvoll sein, um der Persönlichkeitsforschung weitere Impulse und Anregungen zu vermitteln.

Zum anderen ist das Erkennen von inter-individuellen Unterschieden bei bestimmten Beschreibungsmerkmalen, damit das Anerkennen der Individualität, als zweite Hauptaufgabe persönlichkeitspsychologischer Forschung anzusehen.

In diesen Bereich ist die vorliegende Untersuchung einzuordnen, die für Lehramtsstudenten zwar gewisse berufsspezifische Gemeinsamkeiten erkennen läßt, die Rechtfertigung, von einer spezifischen "Lehrerpersönlichkeit" zu sprechen, aber nicht leisten kann.

IV. ANHANG

Literaturverzeichnis:

Achinger, G. (1969): Das Studium des Lehrers; Berlin.

Adler, A. (1928/30): Die Technik der Individualpsychologie; Band I und II, München.

Akhurst, B.A. (1972): Die Untersuchung intellektueller Fähigkeiten; Weinheim, Basel.

Allport, G.W. (1937): Personality: a psychological interpretation; New York.

Allport, G.W. (1958): Werden der Persönlichkeit; Bern, Stuttgart.

Allport, G.W. (1970): Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit; Meisenheim am Glan.

Amthauer, R. (1953/73): IST/IST-70. Intelligenzstrukturtest; Göttingen.

Atkinson, J.W. (1964): An introduction to motivation; Princton, New York.

Autorenkollektiv (1977): Lehrerarbeitslosigkeit; in: Arbeitshefte zur materialistischen Wissenschaft, Doppelheft 11/12, Münster.

Balduin, A. (1976): Zehnjahresplan gegen die Lehrerarbeitslosigkeit; in: Schule heute, 16. Jg., Heft 2.

Bally, G. (1961): Einführung in die Psychoanalyse Sigmund Freuds; Hamburg.

Bauer, B. (1977): Praxisbezug und Berufsvorbereitung im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium; Diss. paed., Dortmund.

Bauer, G. (1973): Schul- und berufsbezogene Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Studierenden der Pädagogik und Lehramtsanwärtern; Diss. paed., Dortmund.

Becker, H. (1969): Ein Gesamtplan für die Bildung; in: Zeit 43/69.

Becker, H., Dahrendorf, R., Gotz, P., Maier, H. (1976[1]): Die Bildungsreform - eine Bilanz; Stuttgart.

Beckmann, D., Moeller, M.L., Richter, H.E., Scheer, J.W. (1972): Studenten. Urteile über sich selbst, über ihre Arbeit und über die Universität; Bericht über ein Forschungsprogramm der Psychosomatischen Universitätsklinik Gießen, Frankfurt/Main.

Bergius, R. (1957): Formen des Zukunftserlebens; München.

Bergius, R. (1960[2]): Behavioristische Konzeptionen; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Bonner Redaktion der Hannoverschen Presse (1976): CDU will Lehrerberg mit mehr Teilzeit-Planstellen abbauen; Hannover 27.2.76.

Bortz, J. (1977): Lehrbuch der Statistik; Berlin, Heidelberg, New York.

Brandstätter, H., Schuler, H., Stocker-Kreichgauer, G. (1974): Psychologie der Person; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

Brandstätter, J. (1971): Intelligenz als Funktion der Persönlichkeit; Diss. phil., Universität des Saarlandes.

Brengelmann, J.C., Brengelmann, L. (1960): Deutsche Validierung von Fragebogen Extraversion, neurotischer Tendenz und Rigidität; in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Heft 7.

Brezinka, W. (1959): Wissenschaft und Konfession im Rahmen der bayrischen Lehrerbildung; in: Die Bayrische Schule, 12/31.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1970): Bildungsbericht 70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung; Bonn.

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und Statist. Bundesamt (Hrsg.)(1977): Bildung im Zahlenspiegel; Wiesbaden.

Bungardt, K. (1962): Der "Bremer-Plan" im Streit der Meinungen; Frankfurt/Main.

Caselmann, C. (1949): Wesensformen des Lehrers; Stuttgart.

Cattell, R.B. (1950): An Introduction to Personality Study; London

Cattell, R.B. (1950):	Personality: a systematic, theoretical, and factual study; New York.
Cattell, R.B. (1966):	The scree test for the number of factors; in: Multivariate behav. Rev. 1.
Cattell, R.B. (1973):	Die empirische Erforschung der Persönlichkeit; Weinheim, Basel.
Clauß, G., Ebner, H. (1977^2):	Grundlagen der Statistik; Thun, Frankfurt/Main.
Correll, W. (1976):	Persönlichkeitspsychologie; Donauwörth.
Dahrendorf, R. (1965):	Bildung als Bürgerpflicht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik; Hamburg.
Deusinger, J. (1973):	Intelligenz-Tests und die Messung von Einstellungen; in: Umschau 73, Heft 7.
Deutscher Bildungsrat (1970):	Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen; Stuttgart.
Deutscher Bildungsrat (1975):	Die Bildungskommission - Bericht 75. Entwicklungen im Bildungswesen; Bonn.
Deutsches Institut für Bildung und Wissen (1960^2):	Stellungnahme und Gegenvorschlag zum "Rahmenplan"; Düsseldorf.
Diwisch, F. (1969):	Die Gestalt des Lehrers in der Literatur; Wien, Stuttgart.

Doerger, U. (1976): Veränderungsstrategien und Legitimationsmuster in der Schulreformdiskussion der BRD; Diss. Erziehungswissenschaften, Frankfurt/Main.

Doering, K.W. (1970): Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erziehenden Verhaltens; Weinheim, Berlin, Basel.

Dollard, J., Miller, N.C. (1950): Personality and psychotherapy: an analysis in terms of learning, thinking and culture; New York.

Dose, W. (1963): Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik; Weinheim.

Eggert, D. (1974): Eysenck - Persönlichkeits-Inventar E-P-I; Göttingen.

Eysenck, H.J. (1956): The inheritance of extraversion - introversion; in: Acta Psychol., 12.

Fahrenberg, J., Selg, H. (1970): Freiburger Persönlichkeitsinventar - FPI - ;Göttingen.

Fisch, R., Schmalt, H.D. (1970): Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation; in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. 17, Heft 4.

Flitner, A. (1966): Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen; in: Zeitschrift für Päd., 12.

Freud, S. (1969): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und neue Folgen; Bd. 1, Frankfurt/Main.

Froehlich, W.D., Becker, J. (1972[6]): Forschungsstatistik; Bonn.

Fromm, E. (1941): Escape from freedom; New York.

Gaude, P., Teschner, W.P. (1973[3]): Objektivierte Leistungsmessung in der Schule; Frankfurt/Main, Berlin, München.

Gerlicher, K. (1970): Wahl des Volksschullehrerberufes; Meisenheim am Glan.

Grell, J. (1977[7]): Techniken des Lehrerverhaltens; Weinheim, Basel.

Groffmann, K.J., Schneevoigt, J.(1964): Vorläufige Ergebnisse einer Vergleichsuntersuchung an Studenten mit dem Leistungsprüfsystem (LPS) von Horn und dem Intelligenzstrukturtest (IST) von Amthauer; in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie in ihrer Anwendung, Bd. 23, Nr. 3.

Guilford, J.P. (1965): Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung; Weinheim.

Guttmann, G. (1972): Einführung in die Neuropsychologie Bern, Stuttgart, Wien.

Haseloff, O.W., Hoffmann, H.J.(1970[4]): Kleines Lehrbuch der Statistik; Berlin.

Haseloff, O.W. (1974): Marktforschung und Motivtheorie; in: Behrens, K.C. (Hrsg.), Handbuch der Marktforschung, 1. Halbband, Wiesbaden.

Heckhausen, H. (1963): Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation; Meisenheim am Glan.

Heckhausen, H. (1965): Leistungsmotivation; in: Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Göttingen.

Heckhausen, H. (1966): Situationsabhängigkeit, Persönlichkeitsspezifität und Beeinflußbarkeit der Lehrerreaktion auf unerwünschtes Schülerverhalten" in: Hermann, T. (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen.

Heckhausen, H. (1967): The anatomy of achievement motivation; New York.

Heidenreich, R. (1977): Zweidrittel-Verträge - und was dann?, in: Neue deutsche Schule, 29. Jg..

Heimberg, L.K. (1962): The measurement of future time perspektive; in: Diss. Abstracts, Vol. 24, No. 3/4.

Heiß, R. (1960): Zum Begriff der Intelligenz; in: Diagnostica, 6.

Heller, K. (1976): Intelligenz und Begabung; München, Basel.

Hermans, H.J.M. (1970): A Questionnaire Measure of Achievement Motivation; in: Journal of Applied Psychology, Vol. 54, No. 4.

Herrmann, T. (1969): Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung; Göttingen.

Hilbig, O. (1963): Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf; Braunschweig.

Hitpass, J. (1963): Wird der Wissenschaftscharakter der Pädagogischen Hochschulen durch die Leistungsfähigkeit ihrer Studenten gefährdet?; in: Pädagogische Rundschau, 17.

Hitpass, J. (1970): Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern; Bielefeld.

Hitpass, J. (1977): Schulreform, Schülerauslese und Hochschulzulassung. Zur Gewissenserforschung der deutschen Bildungspolitik; Stuttgart.

Hofstätter, P.R.(1960^2): Tiefenpsychologische Persönlichkeitstheorien; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Hollmann, W. (1970): Neue Definition der Schulnoten; in: Schule und Psychologie, Jg. 17, Heft 4.

Horn, H. (1963): Untersuchungen über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen; Diss. phil., Marburg.

Horn, H. (1965): Motive bei der Wahl des Volksschullehrerberufes; in: Psychologische Beiträge, 8. Jg., Heft 2/3.

Horn, W. (1972): L-P-S, Leistungsprüfsystem; Göttingen.

Hull, C.L. (1952): Principles of behavior; New York.

Jung, C.G. (1945^{4}): Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten; Zürich.

Jung, C.G. (1963): Gesammelte Werke; Zürich, Stuttgart.

Kastenbaum, R. (1956): The dimension of future time perspektive - An experimental analysis; in Journal of General Psychology, 65.

Koch, J.J., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G. (1972): Konstanzer Fragebogen - KSE; Weinheim.

Koch, J.J., Pfeifer, H. (1971): Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung; in: Die Deutsche Schule, Heft 7/8.

Koch, M. (1960^{2}): Die Begriffe Person, Persönlichkeit und Charakter; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Kultusministerkonferenz (1970): Erklärung zum Strukturplan für das Bildungswesen; Sammlung der Beschlüsse des KMK, Leitzahl 72.

Langeheine, R. (1973): Psycho-physiologische Belastung beim Betrachten von Fernsehfilmen der Kategorie "reality"; unveröffentl. Diplomarbeit, Hamburg.

Lersch, P. (1970[11]): Der Aufbau der Person; München.

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften; Bern, Stuttgart.

Lienert, G.A. (1969[3]): Testaufbau und Testanalyse; Weinheim, Berlin, Basel.

Lillienfors, H.W. (1967): On the Kolmogorov-Smirnov-Test for normality with mean and variance unknown; in: American Statistical Association Journal, Vol. 62.

Lucker, E. (1963): Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten; in: Katholische Frauenbildung, Heft 6.

Luettge, D. (1966): Studenten über ihre Studiensituation; Diss. rer. nat., Braunschweig.

Luigmann, C.G. (1973): Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffes und der IQ-Messung; Hamburg.

Lungerhausen, E. (1969): Zum Problem der Suizidhandlungen an Universitäten; in: Ziolko, H.U. (Hrsg.), Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart.

Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1969): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie; Köln, Opladen.

Mc Clelland, D. (1953): The achievement motive; New York.

Mc Guire, W.J. (1969): The Nature of Attitudes and Attitude Change; in: Lindzey, G., Aronson, E., The Handbook of Social Psychology, 2n Edition, Volume Three, Massachusetts.

Mc Keachie, W.J. (1961): Motivation, teaching, methods, and college learning; in: Jones, M.R. (Hrsg.), Nebraska symposion on motivation.

Meili, R., Rohracher, H. (1963): Lehrbuch der experimentellen Psychologie; Bern, Stuttgart.

Mies, R. (1963): Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht; in: Pädagogische Rundschau, 17. Jg..

Mießler, M. (1976): Leistungsmotivation und Zeitperspektive, München.

Mietzel, G. (1967): Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf; Braunschweig.

Mischel, W. (1968): Personality and Assessment; New York.

Mittenecker, E. (1971[3]): Subjektive Tests zur Messung der Persönlichkeit; in: Groffmann, K.J., Michel, L. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Göttingen.

Morgenstern, W.R.(1972): Botschaft - Appell - Flucht, Selbstmord und Selbstmordversuch bei Studenten; in: analysen, Jg. 2., Heft 1.

Moser, U. (1953):	Psychologie der Arbeitswelt und Arbeitsstörungen; Bern.
Müller-Fohrbrodt, G. (1972):	Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtsstudenten und Jungen Lehrern; Konstanz.
Murray, H.A. (1943):	TAT-Manual; Cambridge.
Nie, N. H., Hull, C.H. (1975):	Statistical Package For The Social Sciences,Second Edition; New York.
Noelle, E. (1963):	Umfragen in der Massengesellschaft; Hamburg.
Noelle-Neumann, E., Schmidtchen, G. (1968):	Lehrer für das Gymnasium - Umfrage unter Primanern, Eltern und Studienräten zur Berufswahl; in: Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel, aus der Reihe "Bildung in neuer Sicht", Reihe A; Nr. 8.
Oehler, C. (1960):	Das politische Bewußtsein des Studierenden und die Chancen politischer Bildung; Diss. phil., Frankfurt.
Pawlik, K. (1968):	Dimensionen des Verhaltens. Eine Einführung in die Methodik und Ergebnisse faktoranalytischer psychologischer Forschung; Bern, Stuttgart.
Pawlow, J.P. (1927):	Conditioned reflexes; London.
Pädagogische Hochschule Ruhr:	Personal- und Vorlesungsverzeichnisse; Dortmund.

Revers, W.J. (1960[2]): Philosophisch orientierte Theorien; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Revers, W.J. (1973): Der Thematische Apperzeptionstest (TAT); Bern.

Roeder, B. (1974): Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach Krauth und Lienert; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 26. Jg., Heft 4.

Rohracher, H. (1975[13]): Charakterkunde; München, Berlin, Wien.

Rorschach, H. (1963[8]): Psychodiagnostik; Bern.

Roth, E. (1974[4]): Persönlichkeitspsychologie; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz.

Roth, H. (1968): Zur Diskussion über die Gesamtschule; in: Die Deutsche Schule, 60. Jg..

Schaumann, F. (1974): Beziehungen zwischen der Beurteilung sozialer Aspekte der Studiensituation und ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale; Diss. paed., Dortmund.

Scheller, R. (1970): Messung psychologischer Berufswahldeterminanten; Diss. phil., Würzburg.

Schmalt, H.D. (1976): Das LM-Gitter; Göttingen.

Schmalt, H.D., Meyer, W.U. (Hrsg.) (1976): Leistungsmotivation und Verhalten; Stuttgart.

Schriftenreihe des Kultusministers (1974[3]):	Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW. Statistik des Bildungswesens 1950 - 1985; Heft 23; Köln.
Schriftenreihe des Kultusministers (1976[5]):	Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW. Lehrerbedarf und Lehrerbestand an den Schulen des Landes NRW 1960 - 1990. Heft 30; Köln.
Schuh, E. (1962):	Der Volksschullehrer; Hannover.
Sekretariat Arbeitsloser Lehrer beim Hauptvorstand der GEW (1977):	Zahlenübersicht der Bundesanstalt für Arbeit; GEW-Sal-Material (78/2/2).
Seidenstücker, E., Seidenstücker, G. (1974):	Versuche zur Computerauswertung des Leistungs-TAT nach Heckhausen; in: Psychologische Beiträge, Bd. 16, Heft 1.
Sheldon, W.H. (1942):	The varieties of temperaments: a psychology of constitutional differences; New York.
Skowronek, H. (1974[5]):	Lernen und Lernfähigkeit; München.
Spranger, E. (1930[7]):	Lebensformen; Halle.
Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1978):	Bildung im Zahlenspiegel 78; Stuttgart, Mainz.
Statistisches Bundesamt (Hrsg.):	Statistische Jahrbücher für die BRD; Wiesbaden.
Stern, W. (1950[2]):	Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage; Den Haag.

Strunz, K. (1960²): Das Problem der Persönlichkeitstypen; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Tausch, R., Tausch, A. (1970⁵): Erziehungspsychologie; Göttingen.

Tent, L., Langefeldt, H.P., Fingerhut, W. (1976): Quellen des Lehrurteils; Weinheim, Basel.

Thomae, H. (1955²): Persönlichkeit; Bonn.

Thomae, H. (1960²): Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften; in: Lersch, P., Thomae, H. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen.

Thomas, K. (1964): Handbuch der Selbstmordverhütung; Stuttgart.

Thomas, K. (1969): Suizidgefährdung und Suizidprophylaxe bei Studenten; in: Ziolko, H.U. (Hrsg.), Psychische Störungen bei Studenten; Stuttgart.

Tolman, E.C. (1948): Kurt Lewin 1890 bis 1947; in: Psychol. Rev., 55.

Toman, W. (1966): Systematische Retrospektion, eine unausgenützte Quelle psychologischer Forschung; in: Psychologische Rundschau, 77.

Toman, W. (1969): Family constellation; New York.

Undeutsch, U. (1964): Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes; Frankfurt/Main.

Vontobel, J. (1970): Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt; Bern.

Wallace, M. (1956): Future time perspektive in schizophrenis; in: J. abnorm soc. Psychol., 52.

Wasna, M. (1972): Motivation, Intelligenz und Lernerfolg; München.

Wechsler, D. (1961[2]): Die Messung der Intelligenz Erwachsener; Bern, Stuttgart.

Weise, G. (1975): Psychologische Leistungstests; Bd. 1, Göttingen, Toronto, Zürich.

Weiss, R. (1968): Der Lehrernachwuchs (Studium zum Lehrerberuf, 1. Teil); in: Wissenschaftl. Veröffentlichunge des Päd. Institutes des Bundes f Oberösterreich, Nr. 7, Linz.

Westdeutsche Allgemeine Zeitung (1978): GEW: 20.000 Lehrer einstellen; Artikel vom 14.3.78.

Wetzel, W., Jöhnk, M.D., Naeve, P.(1967): Statistische Tabellen; Berlin.

Wewetzer, K.H. (1972): Intelligenz und Intelligenzmessung; Darmstadt.

Wilcke, B.A. (1968/69): Studienbedingungen und Studiengewohnheiten an der Ruhr-Universität Bochum; Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation der Universität Trier.

Wilcke, B.A. (1976): Studienmotivation und Studienverhalten; Motivforschung Bd. 5, Göttingen, Toronto, Zürich.

Erhebungsbogen: "Sozialdaten und Abiturnoten"

Geschlecht :

Alter (in Jahren) :

Semester :

Abitur : ja O nein O

sonstige Hochschulzugangsberechtigung

.....

Studienrichtung :

Fächerkombination :

Stellung in der Geschwisterreihe :

	ich	Geschwister								
Geschlecht (m/w)										
Geburtsjahr										

Abiturnoten :

	Zensuren
Fach: Deutsch	
Fach: Mathematik	
Fach: Englisch	
Fach:	
Fach:	
Fach:	
Fach:	
Fach:	
Fach:	
Fach:	

Bild 14:

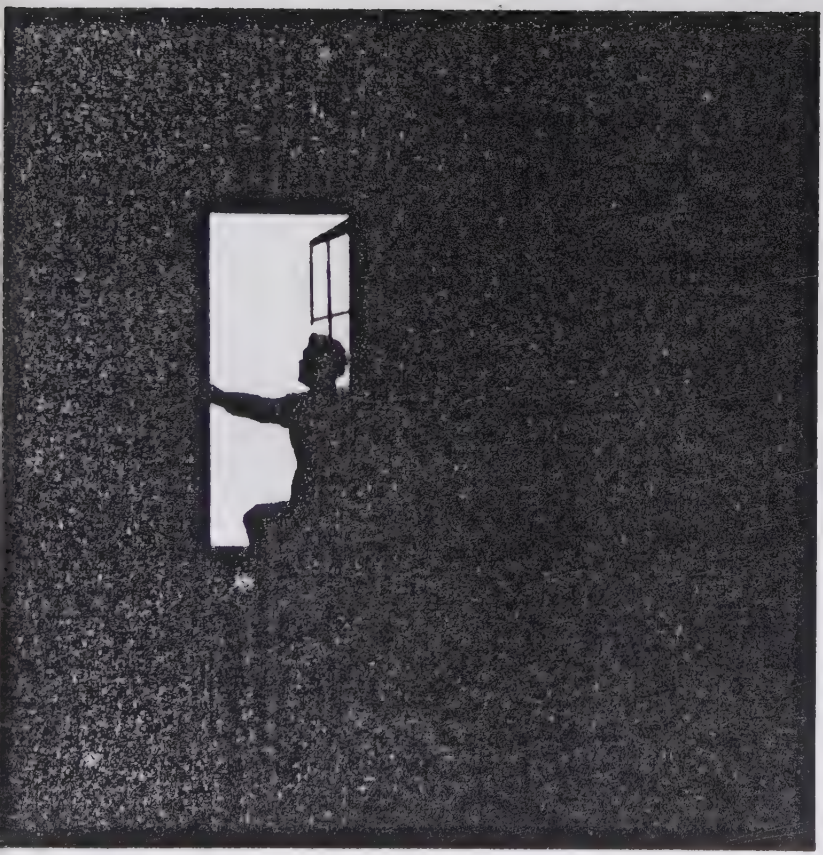
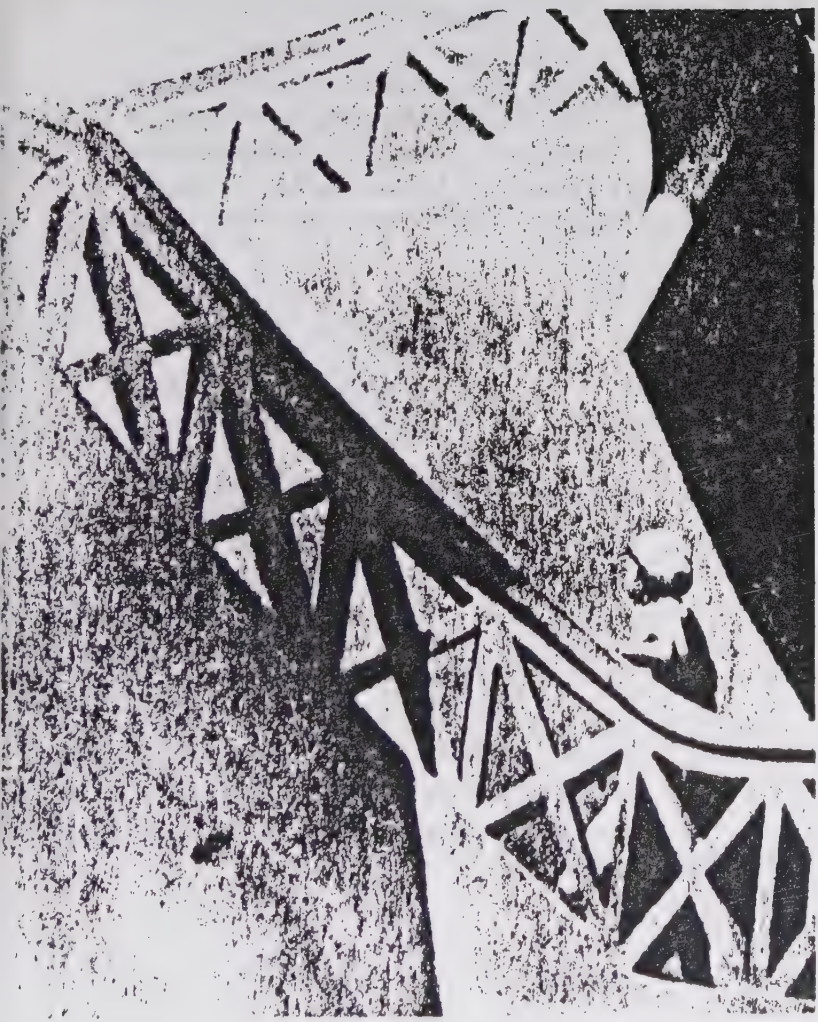


Bild 20:

Bild 13 G:



Der im folgenden dargestellte Fragebogen enthält gleichzeitig die Anzahl der Nennungen pro Antwortkategorie. Mehrfachnennungen (bei "offenen Fragen") werden nur insoweit angeführt, als sie einer weiteren Bearbeitung zugänglich sind, d.h. auf sie entfielen 20 - 80 Prozent der Nennungen. Eine Differenzierung nach dem Geschlecht oder der Semesterzahl erfolgt nur bei signifikanten Unterschieden.

Fragebogen F 1

"Zukunftsperspektiven"

1. Wie siehst du deine Chancen für eine Anstellung als Lehrer/in? (N = 109)

sehr pessimistisch	(N = 6; t = 5,5 %)
pessimistisch	(N = 57; t = 52,31 %)
zufriedenstellend	(N = 31; t = 28,44 %)
gut	(N = 14; t = 12,84 %)
sehr gut	(N = 1; t = 0,91 %).

2. Stelle dir vor, du wirst in diesem Beruf nicht eingestellt. Wirst du dann auf jeden Fall eine andere Beschäftigung finden? (N = 111)

nein	(N = 0)
unwahrscheinlich	(N = 8; t = 7,21 %)
vielleicht	(N = 26; t = 23,43 %)
wahrscheinlich	(N = 38; t = 34,23 %)
sicher	(N = 39; t = 35,13 %)

3. Wenn du glaubst, bei Nichteinstellung als Lehrer/in eine andere Beschäftigung zu finden, welche wird es sein? (N = 72)

Ausweichberuf im "pädagogischen Feld"	(N = 22; t = 30,55 %)
Ausweichberuf nicht im "pädagogischen Feld"	(N = 41; t = 56,94 %)
Im bereits erlernten Beruf	(N = 9; t = 12,51 %).

4. Was wirst du tun, wenn auch die berufliche Ausweichmöglichkeit nicht gegeben ist? (N = 94)

eine andere Ausbildung beginnen	(N = 45; t = 47,87 %)
auf eine Anstellung warten	(N = 49; t = 52,13 %).

5. Wie hoch schätzt du deine Eignung zum Lehrer/ zur Lehrerin ein? (N = 113)

sehr hoch — sehr niedrig

5	(N = 32	(N = 45	(N = 24	(N = 6	(N = 1	(N = 0)
2 %)	t=28,32 %)	t=39,82 %)	t=21,24 %)	t= 5,32 %)	t=0,88 %)	

6. Glaubst du, daß der Lehrerberuf heute noch gesellschaftliches Ansehen impliziert? (N = 109)

ganz sicher	(N = 9; t = 8,26 %)
sehr wahrscheinlich	(N = 39; t = 35,78 %)
vielleicht	(N = 31; t = 28,44 %)
wahrscheinlich nicht	(N = 21; t = 19,26 %)
sicher nicht	(N = 9; t = 8,26 %).

7. Glaubst du, daß sich eine Arbeitslosigkeit wie im vergangenen Jahr wiederholen wird? (N = 89)

ganz sicher	(N = 29; t = 32,58 %)
wahrscheinlich	(N = 57; t = 64,04 %)
ich glaube nicht	(N = 3; t = 3,38 %)
sicher nicht	(N = 0).

8. Glaubst du, daß man gegen Arbeitslosigkeit mehr tun kann, als man getan hat? (N = 102)

ich denke schon	(N = 63; t = 61,77 %)
natürlich	(N = 39; t = 38,23 %)
vielleicht nicht	(N = 0)
bestimmt nicht	(N = 0).

9. Hast du Kinder, oder möchtest du später einmal Kinder haben? (N = 112)

ja	(N =102; t = 91,07 %)
nein	(N = 10; t = 8,93 %).

10. Für wie wichtig hältst du es, dich später weiterzubilden ? (N = 111)

für sehr wichtig	(N = 81; t = 72,97 %)
für wichtig	(N = 30; t = 27,03 %)
für unwichtig	(N = 0)
für völlig unwichtig	(N = 0).

11. Welche der folgenden Worte beschreiben deine Zukunftserwartungen? (Mehrfachnennungen möglich; N = 113)

Optimismus	(N = 43; t = 38,05 %)
Unsicherheit	(N = 38; t = 33,63 %)
Entfaltung	(N = 59; t = 52,21 %)
Mißerfolg	(N = 7; t = 6,19 %)
Hoffnung	(N = 96; t = 84,96 %)
Pessimismus	(N = 1; t = 0,88 %)
Sicherheit	(N = 31; t = 27,43 %)
Erfolg	(N = 23; t = 20,35 %)
Zwang	(N = 10; t = 8,85 %)
Zufriedenheit	(N = 58; t = 51,33 %)
Angst	(N = 15; t = 13,27 %)
Unzufriedenheit	(N = 6; t = 5,31 %.

12. Hast du Freunde, mit denen du gemeinsame Projekte für die Zukunft planst? (N = 94)

ja	(N = 64; t = 68,08 %)
nein	(N = 30; t = 31,92 %)

Wenn du "ja" angekreuzt hast, welche Projekte planst du mit Freunden?[1)]

---

1) Diese Zusatzfrage konnte wegen zu geringer Nennungen nicht in die Wertung eingehen.

13. Hättest du lieber: (N = 111)

in einer vergangenen Epoche gelebt? (N = 9; t = 8,11 %)
daß es immer so bleibt wie im Augenblick? (N = 14; t = 12,61 %)
daß Neues und Unbekanntes auf dich zukommt? (N = 88; t = 79,28 %).

14. Gib einige Ziele an, die für dich in Zukunft wichtig sind!
(Mehrfachnennungen möglich; N = 111)

a) Bestehen des Examens, erfolgreiche Berufsausbildung
(N = 47; t = 42,34 %)
b) Anstellung als Lehrer/in (N = 27; t = 24,32 %)
c) Finanzielle Sicherheit (N = 23; t = 20,72 %).

15. Wirst du alle diese Ziele erreichen? (N = 101)

ja (N = 66; t = 65,35 %)
nein (N = 35; t = 34,65 %).

Wenn du "nein" angekreuzt hast, schreibe bitte die Ziele auf, die du unbedingt erreichen willst!
(Mehrfachnennungen möglich; N = 100[1])

a) Bestehen des Examens, erfolgreiche Berufsausbildung
(N = 47; t = 47,00 %)
b) Anstellung als Lehrer/in (N = 27; t = 27,00 %)
c) Finanzielle Sicherheit (N = 24; t = 24,00 %)
d) Beruflicher Erfolg (N = 22; t = 22,00 %)
e) Harmonische Ehe und Familienleben (N = 21,; t = 21,00 %).

---

1) Auch Probanden die "ja" angekreuzt hatten, beantworteten diese Zusatzfrage.

16. Wird sich das menschliche Zusammenleben in Zukunft deiner Meinung nach: (N = 95)

verbessern (N = 21; t = 22,11 %)
gleichbleiben (N = 36; t = 37,89 %)
verschlechtern (N = 38; t = 40,00 %).

17. Kannst du die Erfüllung von Wünschen aufschieben? (N = 111)

immer (N = 32; t = 28,83 %)
nie (N = 1; t = 0,90 %)
gelegentlich (N = 78; t = 70,27 %).

18. Welche der folgenden Lebensabschnitte wertest du für dich positiv (Mehrfachnennungen möglich; N = 113)

den bereits vergangenen Lebensabschnitt (N = 36; t = 31,86 %)
meine augenblickliche Situation (N = 42; t = 37,17 %)
20 - 30 Jahre (N = 23; t = 20,35 %)
30 - 40 Jahre (N = 21; t = 18,58 %)
40 - 60 Jahre (N = 6; t = 5,31 %)
über 60 Jahre (N = 4; t = 3,54 %)
alle (N = 51; t = 45,13 %)
keinen (N = 1; t = 0,88 %).

19. Begründe bitte, warum du die angekreuzten Lebensabschnitte positiv bewertest![1)]

---

1) Diese Zusatzfrage konnte wegen zu geringer Nennungen nicht in die Wertung eingehen.

20. Sind Prüfungssituationen für dich[1] (N = 113)

	Gesamt-population	m (N = 32)	w (N = 81)
unerträglich	(N = 9; t = 7,96 %)	(N = 1; t = 63,13 %)	(N = 8; t = 9,88 %
lästig	(N = 26; t = 23,01 %)	(N = 10; t = 31,25 %)	(N = 16; t = 19,75 %
notwendig	(N = 25; t = 22,13 %)	(N = 8; t = 25,00 %)	(N = 17; t = 20,99 %
normal	(N = 5; t = 4,42 %)	(N = 4; t = 12,50 %)	(N = 1; t = 1,23 %
beängstigend	(N = 46; t = 40,71 %)	(N = 9; t = 28,12 %)	(N = 37; t = 45,68 %
leistungs-steigernd	(N = 2; t = 1,77 %)	(N = 0)	(N = 2; t = 2,47 %

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede:

(χ^2 = 11,90289; dt = 5 ; p < 0,05).

21. Glaubst du, daß in absehbarer Zukunft in wirtschaftlicher, politischer oder gesellschaftlicher Sicht Änderungen eintreten, die deinen Vorstellungen mehr entsprechen als die heutige Situation? (N = 113)

ja (N = 32; t = 28,32 %)
nein (N = 81; t = 71,68 %).

Wenn du ja angekreuzt hast, welche Änderungen schweben dir vor?[2]

---

1) Frage 20 wurde als Kontrollfrage zu den Fragen 30 und 32 des Fragebogens F 3 aufgenommen.

2) Diese Zusatzfrage konnte wegen zu geringer Nennungen nicht in die Wertung eingehen.

22. Stelle dir Schwierigkeiten vor, die du nicht alleine überwinden kannst. Welche könnten das sein? (Mehrfachnennungen möglich; N = 96)

a) Krankheit/ Unfall (N = 38; t = 39,58 %)
b) Berufliche Schwierigkeiten (N = 22; t = 22,92 %).

23. Wie würdest du auf solche Situationen reagieren? (Mehrfachnennungen möglich; N = 68)

a) Hilfe bei Freunden suchen (N = 31; t = 45,59 %)
b) Lange Gespräche führen (N = 22; t = 32,35 %).

24. Ist das "Älter-werden" für dich (N = 111)

ein unerträglicher Gedanke? (N = 9; t = 8,11 %)
ein normaler Ablauf? (N = 83; t = 74,77 %)
mit positiven Aspekten verbunden? (N = 19; t = 17,12 %).

25. Bitte begründe deine Antwort![1)]

26. Freust du dich auf die erfolgreiche Beendigung deines Studiums? (N = 113)

ja (N = 106; t = 93,81 %)
nein (N = 7; t = 6,19 %).

---

1) Diese Zusatzfrage konnte wegen zu geringer Nennungen nicht in die Wertung eingehen.

Begründe deine Antwort![1)]

27. Wie siehst du deiner Zukunft entgegen? (N = 112)

ängstlich (N 5; t = 4,46 %)
abwartend (N 63; t = 56,26 %)
gespannt (N 44; t = 39,28 %).

---

1) Diese Zusatzfrage konnte wegen zu geringer Nennungen nicht in die Wertung eingehen.

Bild A

Bild B

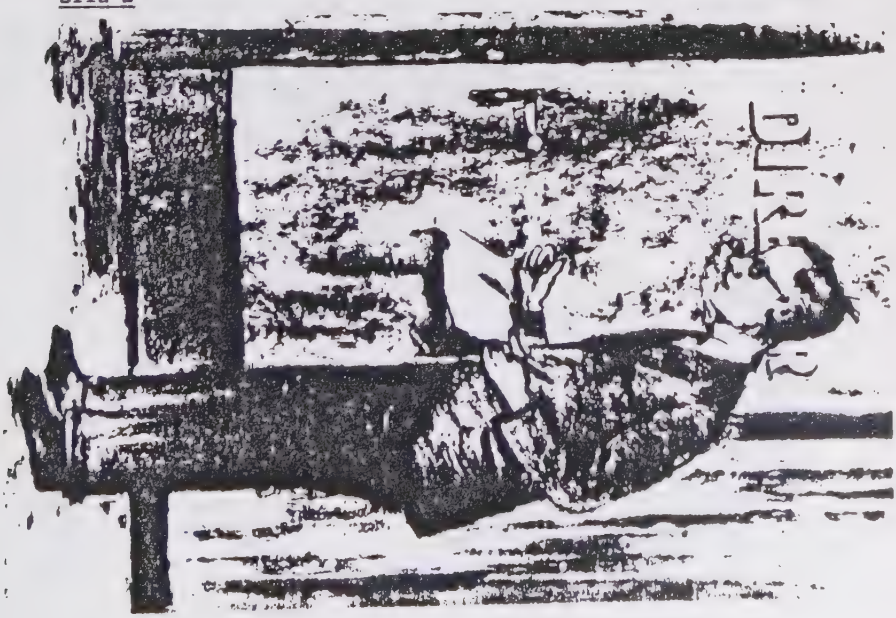
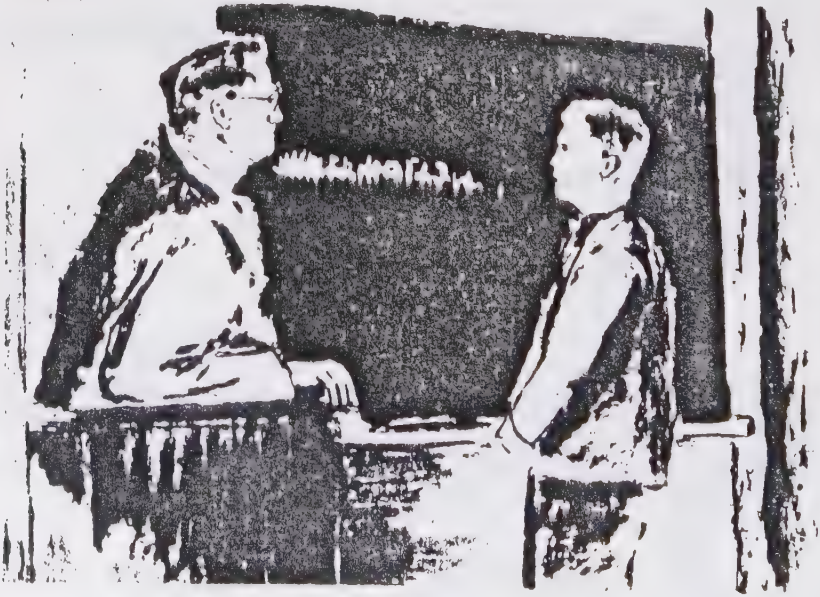


Bild C

Bild D



Fragebogen F 2

"Leistungsmotivation nach Hermans"

1. Arbeiten möchte ich
   - lieber nicht ○ 1 [1)]
   - nicht besonders gerne ○ 2
   - ab und zu mal ○ 3
   - gerne ○ 4
   - sehr gerne ○ 5

2. In der Schule glaubte man, daß ich
   - sehr fleißig sei ○ 5
   - fleißig sei ○ 4
   - nicht immer fleißig sei ○ 3
   - ziemlich faul sei ○ 2
   - sehr faul sei ○ 1

3. Die anderen Leute denken, daß ich
   - nicht viel arbeite ○ 1
   - nicht sehr viel arbeite ○ 2
   - so viel wie alle anderen arbeite ○ 3
   - viel arbeite ○ 4
   - sehr viel arbeite ○ 5

1) Punktwerte zur Bildung eines Gesamtwertes des Leistungsmotivationsniveaus.

4. Daß man sich längere Zeit auf eine wichtige Aufgabe vorbereitet,
   - ist nötig, um Erfolg zu haben ○ 5
   - zeigt, daß man die Wirklichkeit richtig einschätzt ○ 4
   - ist oft nützlich ○ 3
   - ist oft übereilt ○ 2
   - ist sinnlos ○ 1

5. Bei der Arbeit stelle ich Forderungen an mich, die
   - sehr hoch sind ○ 5
   - hoch sind ○ 4
   - normal sind ○ 3
   - nicht sehr hoch sind ○ 2
   - sehr niedrig sind ○ 1

6. Im Unterricht
   - versuchte ich gewöhnlich, mein bestes zu geben und einen guten Eindruck zu machen ○ 4
   - paßte ich gut auf ○ 3
   - dachte ich oft an andere Dinge ○ 2
   - war ich oft an Dingen interessiert, die nichts mit dem Unterricht zu tun hatten ○ 1

7. Wenn ich mir vorher etwas vorgenommen habe,
   - mache ich viel weniger als ich eigentlich tun wollte ○ 1
   - mache ich ein bißchen weniger als ich eigentlich tun wollte ○ 2
   - mache ich ein bißchen mehr als ich eigentlich tun wollte ○ 3
   - mache ich viel mehr als ich eigentlich tun wollte ○ 4

8. Habe ich mein Ziel, eine Aufgabe gut zu lösen, nicht erreicht,

versuche ich weiter, das Ziel zu erreichen	5
versuche ich es noch einmal, das Ziel zu erreichen	4
ist es für mich schwierig, nicht aufzugeben	3
möchte ich gerne aufgeben	2
gebe ich auf	1

9. Mit den Hausaufgaben anzufangen

machte mir Spaß	5
machte mir keinen großen Spaß	4
bedeutete für mich eine Überwindung	3
bedeutete für mich eine große Überwindung	2
bedeutete für mich eine sehr große Überwindung	1

10. Wenn ich von den Hausaufgaben abgelenkt werde,

war es immer schwierig, danach sofort neu anzufangen	1
machte ich danach eine kurze Pause und fing neu an	2
fing ich danach häufig sofort an	3
fing ich danach immer direkt mit der Arbeit an	4

11. Die Anforderungen, die ich in der Schule beim Lernen an mich selbst stelle, sind

sehr hoch	4
durchschnittlich	3
niedrig	2
sehr niedrig	1

12. Eine Arbeit mit hoher Verantwortung

ist völlig uninteressant für mich	○ 1
kann ich mit meinen Fähigkeiten nicht ausführen	○ 2
würde ich nur dann machen, wenn sie gut bezahlt würde	○ 3
würde ich sehr gerne übernehmen	○ 4

13. Ein Leben, in dem man gar nicht arbeiten müßte, fände ich

ideal	○ 1
sehr schön	○ 2
schön	○ 3
langweilig	○ 4
überhaupt nicht gut	○ 5

14. Wenn ich etwas Schwieriges tun muß,

gebe ich sehr schnell auf	○ 1
gebe ich schnell auf	○ 2
gebe ich manchmal auf	○ 3
gebe ich meistens nicht auf	○ 4
halte ich immer durch	○ 5

15. Ich bin im allgemeinen

sehr stark an der Zukunft ausgerichtet	○ 1
stark an der Zukunft ausgerichtet	○ 2
wenig an der Zukunft ausgerichtet	○ 3
überhaupt nicht an der Zukunft ausgerichtet	○ 4

16. Schulfreunde, die sehr viel lernten, konnte ich
    - sehr gut leiden ○ 5
    - gut leiden ○ 4
    - genau so gut leiden wie andere, die nicht soviel lernen ○ 3
    - nicht so gut leiden ○ 2
    - Überhaupt nicht leiden ○ 1

17. Leute, die eine hohe Position im Leben erreicht haben, bewundere ich
    - sehr ○ 4
    - ein wenig ○ 3
    - selten ○ 2
    - gar nicht ○ 1

18. Für Dinge, die mir viel Spaß machen, habe ich
    - gewöhnlich keine Zeit ○ 1
    - oft keine Zeit ○ 2
    - meist zu wenig Zeit ○ 3
    - gewöhnlich genug Zeit ○ 4
    - immer genug Zeit ○ 5

19. Meistens bin ich
    - sehr beschäftigt ○ 4
    - beschäftigt ○ 3
    - nicht sehr beschäftigt ○ 2
    - Überhaupt nicht beschäftigt ○ 1

20. Arbeiten, ohne müde zu werden, kann ich oft
    - für sehr lange Zeit ○ 4
    - nicht so lange ○ 3
    - nur sehr kurz ○ 2
    - nie ○ 1

21. Gutes Verständnis mit den Lehrern

war sehr wichtig	○	5
war wichtig	○	4
war nicht so wichtig	○	3
wurde meistens überschätzt	○	2
war völlig unwichtig	○	1

22. In der Schule war ich

extrem ehrgeizig	○	5
sehr ehrgeizig	○	4
nicht besonders ehrgeizig	○	3
ein bißchen ehrgeizig	○	2
nie ehrgeizig	○	1

23. Eine Sache zu organisieren

macht mir viel Spaß	○	4
finde ich interessant	○	3
mache ich nicht sehr gerne	○	2
mache ich nie	○	1

24. Wenn ich etwas beginne, bringe ich es

nie zu einem guten Ende	○	1
selten zu einem guten Ende	○	2
manchmal zu einem guten Ende	○	3
gewöhnlich zu einem guten Ende	○	4
immer zu einem guten Ende	○	5

25. Ich langweile mich

niemals	○	5
kaum jemals	○	4
manchmal	○	3
häufig	○	2
immer	○	1

Der im folgenden dargestellte Fragebogen enthält gleichzeitig die Anzahl der Nennungen pro Antwortkategorie. Mehrfachantworten (bei "offenen Fragen") werden nur insoweit angeführt, als sie einer weiteren Bearbeitung zugänglich sind, d.h. auf sie entfielen 20 - 80 Prozent der Nennungen. Eine Differenzierung nach dem Geschlecht oder der Semesterzahl erfolgt nur bei signifikanten Unterschieden.

Fragebogen F 3

"Einstellungen zu Studium und Beruf"

1. Warum hast du gerade ein Studium an einer PH gewählt? (Gründe bitte nach Wichtigkeit ordnen und kurz erläutern) (Mehrfachnennungen möglich; N = 110)

   a) Weil ich Lehrer/in werden wollte und gerne mit Menschen umgehe (N = 74; t = 67,27 %)
   b) Numerus-Clausus und Begabtensonderprüfung ließen kein anderes Studium zu (N = 28; t = 25,45 %).

2. Bist du mit deiner getroffenen Berufswahl wirklich zufrieden, oder glaubst du, daß dir andere Berufe mehr liegen würden? (N = 105)

   Ich bin mit der Berufswahl zufrieden (N = 99; t = 94,29 %)
   Ich bin mit der Berufswahl nicht zufrieden (N = 6; t= 5,71 %).

3. Würdest du diese Wahl auch dann nochmals treffen, wenn sich die Berufschancen des Lehrers weiter verschlechtern sollten? (N = 100)

   ja (N = 37; t = 37,00 %)
   nein (N = 63; t = 63,00 %).

4. Welche Gründe sind deiner Meinung nach maßgebend für die Verschlechterung bei der Einstellung in den Referandar- bzw. Schuldienst?
(Mehrfachnennungen möglich; N = 110)

a) Die finanzielle Lage des Landes/Bundes (N= 83; t= 75,45 %)
b) Eine falsche Bildungspolitik (N = 33; t = 30,00 %)
c) Die steigende Zahl der Bewerber (N = 25; t " 22,72 %).

5. Welche Aufstiegschancen gibt es für dich, und wie sehen diese Aufsteigswege aus? [1] Ist beruflicher Aufstieg für dich überhaupt interessant? (N = 93)

ja (N = 20; t = 21,5 %)
nein (N = 73; t = 78,5 %).

6. Hast du vor, bis zur Pensionierung als Lehrer tätig zu sein, oder wirst du voraussichtlich nur einen begrenzten Zeitraum in diesem Beruf arbeiten?
(Eigene Pläne - ohne Berücksichtigung externer Einflüsse) (N = 105)

Tätigkeit bis zur Pensionierung (N = 69; t = 69,00 %)
Tätigkeit nicht bis zur Pensionierung (N = 23; t = 23,00 %)
Bis zur Pensionierung, aber mit Unterbrechungen (N = 13; t = 13,00 %).

---

1) Der erste Teil der Frage wurde von allen Probanden nicht beantwortet.

7. Welche Faktoren (Ereignisse, Einstellungen, Vorstellungen, Informationen, Zufälle, Ratschläge usw.) haben deine Berufswahl beeinflußt? (Bitte nach Wichtigkeit stufen) (Mehrfachnennungen möglich; N = 103)

   a) Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (N = 35; t = 33,98 %)
   b) Frühere Erfahrungen im pädagogischen Bereich (N = 34; t = 33,00 %)
   c) Es gingen Einflüsse von Freunden und Bekannten aus (N = 26; t = 25,24 %).

8. Gingen Einflüsse bei der Berufswahl von Eltern, Freunden oder Bekannten aus? (Wenn ja, waren sie entscheidender als deine eigenen Vorstellungen?) [1] (N = 112)

   ja (N = 37; t = 33,03 %)
   nein (N = 75; t = 66,97 %.

9. Welche Dinge sind es, die dir an deinem gewählten Beruf besonders gefallen?
   (Mehrfachnennungen möglich; N = 108)

   a) Die Arbeit mit Menschen (N = 84; t = 77,78 %)

---

1) Ob Einflüsse entscheidender waren als die eigenen Vorstellungen, wurde von den Probanden nicht beantwortet.

10. Hast du dich vor Studienbeginn eingehend über den Lehrerberuf informiert? (N = 110)

    ja (N = 79; t = 71,81 %)
    nein (N = 31; t = 28,18 %).

11. Wo und in welcher Form hast du dich informiert? (Mehrfachnennungen möglich; N = 80)

    a) Arbeitsamt/Berufsberatung/Studienberatung (N = 39 ; t = 48,75 %)
    b) Bei Verwandten, Bekannten und Freunden, die im Lehrerberuf tätig sind (N = 28; t = 35,00 %)
    c) Bei Lehrern an der Schule (N = 22; t = 27,5 %)
    d) Durch Literaturstudium (N = 20; t = 25,00 %).

12. Wie wertvoll waren diese Auskünfte für dich (auch im Verhältnis zu Frage 7 und 8)? (Mehrfachnennungen möglich; N = 80)

    a) Sie waren "festigend" (N = 20; t = 25,00 %).

13. Skizziere bitte kurz den Ausbildungsgang von Studienbeginn bis zum Eintritt in den Schuldienst.[1)]

14. Hat der Lebensabschnitt "Studium für deine Persönlichkeitsbildung überwiegend positive oder überwiegend negative Effekte gebracht? (N = 78)

    positive (N = 70; t = 89,74 %)
    negative (N = 8; t = 10,26 %).

---

1) Frage 13 wurde noch vor Ausfüllen des Fragebogens gestrichen.

15. Ist dein Studium finanziell gesichert, bist du darauf angewiesen zu arbeiten (während des Semesters, in den Semesterferien), oder hast du fortlaufend finanzielle Probleme? (N = 109)

a) Das Studium ist finanziell gesichert (N = 70; t = 64,22 %)
b) Das Studium ist nur durch eigene Arbeit finanziell gesichert (N = 31; t = 28,44 %)
c) Ich habe fortlaufend finanzielle Probleme (N = 8; t = 7,34 %).

16. Hast du genügend Kontakte zu Kommilitonen/innen in der Hochschule/in der Freizeit? (N = 111)

ja (N = 67; t = 60,36 %)
nein (N = 44; t = 39,64 %).

17. Welche Faktoren belasten dich im Studium am meisten? (nach Wichtigkeit ordnen)
(Mehrfachnennungen möglich; N = 108)

a) Die vielen Leistungsscheine, die Prüfungsangst und der Leistungsdruck (N = 37; t = 34,25 %)
b) Unklarheit/Unsicherheit über die Prüfungsordnung (N = 30; t = 27,78 %)
c) Die Anonymität (N = 22; t = 20,37 %).

18. Was gefällt/mißfällt dir an Seminaren, Praktika und Lehrenden? (Mehrfachnennungen möglich)

Es gefällt: (N = 30)
a) Die Praktika (N = 17; t = 56,67 %)
b) Die Person der Lehrenden (N = 9; t = 30 %)

Es mißfällt: (N = 97)
a) Die Überfüllung der Seminare (N = 58; t = 59,79 %)
b) Kein sinnvoller Bezug zwischen Lehrstoff und späterem Beruf (N = 20; t = 20,62 %).

19. Über die Art, wie Seminare aufgebaut und geplant werden, läßt sich zwischen Professoren und Studenten Übereinstimmung erzielen (N = 112):

sehr große	große	mittlere	geringe	gar keine
(N = 0)	(N = 19; t = 16,96 %)	(N = 55; t = 49,11 %)	(N = 35; t = 31,25 %)	(N = 3; t =2,68%)

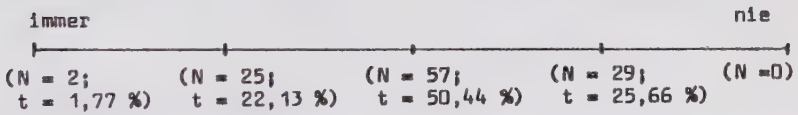
20. Bezogen auf meine Situation glaube ich, daß das Verhältnis zwischen Professoren und Studenten zu bezeichnen ist als: (N = 113)

sehr unpersönlich	(N= 17; t = 15,04 %)
unpersönlich	(N= 42; t = 37,17 %)
mittel	(N= 44; t = 38,94 %)
persönlich	(N= 10; t = 8,85 %)
sehr persönlich	(N = 0)

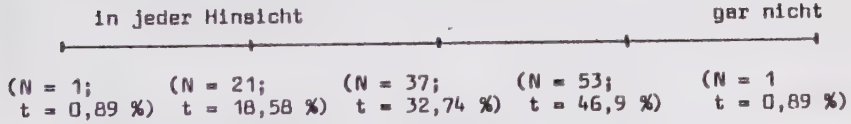
21. Was würdest du am Ausbildungsgang im Bereich der Hochschule ändern?
(Mehrfachnennungen möglich; N = 90)

a) Mehr Praxisbezug (N = 49; t = 54,44 %).

22. Liest du die in der Vorlesung empfohlene Literatur?
(N = 113)



23. Hast du den Eindruck, daß der Lehrstoff des Studiums einen sinnvollen Bezug zu dem von dir angestrebten Beruf hat? (N = 113)



24. Entsprechen deine jetzigen Erfahrungen denen vor Beginn des Studiums: (N = 113)

in Bezug auf Studienbedingungen?

in jeder Hinsicht ——— gar nicht

(N = 4; t = 3,54 %) (N = 22; t = 19,46 %) (N = 38; t = 33,64 %) (N = 37; t = 32,74 %) (N = 12; t = 10,62 %)

in Bezug auf Studieninhalte?

	Gesamtpopulation	m (N = 32)	w (N = 81)
in jeder Hinsicht	(N = 4; t = 3,54 %)	(N = 1; t = 3,12 %)	(N = 3; t = 3,70 %)
	(N = 24; t = 21,24 %)	(N = 11; t = 34,38 %)	(N = 13; t = 16,05 %)
	(N = 53; t = 46,90 %)	(N = 8; t = 25,00 %)	(N = 45; t = 55,56 %)
	(N = 26; t = 23,01 %)	(N = 10; t = 31,25 %)	(N = 16; t = 19,75 %)
gar nicht	(N = 6; t = 5,31 %)	(N = 2; t = 6,25 %)	(N = 4; t = 4,94 %)

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede:
(χ^2 = 9,60673; dt = 4 ; p < 0,05)

in bezug auf Studienanforderungen?

höhere Anforderungen als erwartet (N =19; t = 16,82 %)
Anforderungen entsprechen den Erwartungen (N =72; t = 63,72 %)
niedrigere Anforderungen als erwartet (N =22; t = 19,46 %).

25. Wie würdest du dich am liebsten mit dem Lehrstoff auseinandersetzen und ihn vertiefen? (N = 113)

allein (N = 19; t = 16,82 %)
in kleinen Gruppen ohne Anleitung (N = 18; t = 15,93 %)
in kleinen Gruppen mit Anleitung (N = 76; t = 67,25 %).

26. Wie möchtest du den Lehrstoff vermittelt bekommen?
(N = 113)

in Vorlesungen (N = 0)
in Seminaren (N = 66; t = 58,41 %)
in Vorlesungen mit anschließender Übung (N = 47; t = 41,59 %).

27. Arbeitest du den Stoff der Seminare anhand von Mitschriften aus? (N = 113)

nein (N = 13; t = 11,50 %)
ja, für einige Seminare (N = 83; t = 73,45 %)
grundsätzlich (N = 17; t = 15,05 %).

28. Möchtest du, daß für die vorlesungsfreie Zeit einige feste Aufgaben gestellt werden? (N = 111)

ja (N = 24; t = 21,62 %)
nein (N = 87; t = 78,38 %).

29. Hast du schon eine Vor- oder Zwischenprüfung abgelegt? (N = 113)

ja (N = 9; t = 7,96 %)
nein (N =104; t = 92,04 %).

30. Falls ja, wie siehst du diese Prüfung nachträglich?
(N = 9)

als sinnlose Studienerschwerung (N = 0)
als Unterbrechung des organischen Studienverlaufs (N = 0)
als Entlastung von Teilgebieten des Studienfaches (N = 0)
als Orientierung über den eigenen Leistungsstand
(N = 9; t = 100 %).

31. Fällt es dir schwer, dich in einem Seminar zu Wort zu melden? (N = 113)

immer — nie

(N = 19; t = 16,81 %) (N = 27; t = 23,89 %) N = 30; t = 26,55 %) N = 30; t = 26,55 %) (N = 7; t = 6,2 %).

32. Wie siehst du der nächsten vor dir liegenden Prüfung entgegen? (N = 112)

	Gesamtpopulation	m (N = 32)	w (N = 80)
sicher	(N = 4; t = 3,57 %)	(N = 3; t = 9,38 %)	(N = 1; t = 1,25 %)
	(N = 16; t = 14,29 %)	(N = 6; t = 18,75 %)	(N = 10; t = 12,50 %)
	(N = 47; t = 41,96 %)	(N = 9; t = 28,13 %)	(N = 38; t = 47,50 %)
	(N = 32; t = 28,57 %)	(N = 13; t = 40,62 %)	(N = 19; t = 23,75 %)
ängstlich	(N = 13; t = 11,61 %)	(N = 1; t = 3,12 %)	(N = 12; t = 15,00 %)

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede:
(χ^2 = 11,94972; dt = 4; p < 0.05)

33. Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit, dein Studium zu einem erfolgreichen Abschluß zu führen? (N = 113)

sehr hoch — sehr gering

(N = 14; t = 12,39 %) (N = 64; t = 56,64 %) (N = 28; t = 24,76 %) (N = 5; t = 4,42 %) (N = 2; t = 1,77 %)

34. Wie wirkt Zeitdruck bei Klausuren auf dich?
(N = 110)

(N = 3; t = 2,73 %) (N = 18; t = 16,36 %) (N = 33; t = 30,00 %) (N = 31; t = 28,18 %) (N = 25; t = 22,73 %)

35. Wartest du nach einer Prüfung ängstlich auf das Ergebnis? (N = 113)

(N = 27; t = 23,89 %) (N = 32; t = 28,32 %) (N = 35; t = 30,97 %) (N = 17; t = 15,04 %) (N = 2; t = 1,77 %)

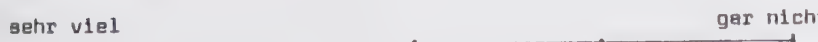
36. Haben deine Abiturnoten entscheidenden Einfluß auf die Wahl deines Studiums gehabt?[1] (N = 105)

ja (N = 23; t = 21,90 %)
nein (N = 82; t = 78,10 %).

37. Hast du das Gefühl, daß es dir an Interesse für dein Studium mangelt? (N = 113)

(N = 1; t = 0,88 %) (N = 6; t = 5,31 %) (N = 18; t = 15,93 %) (N = 55; t = 48,68 %) (N = 33; t = 29,20 %)

38. Macht dir die Beschäftigung mit Problemen deines Studienfaches außerhalb des verlangten Studienpensums Spaß? (N = 113)



(N = 32; t = 28,33 %) (N = 52; t = 46,01 %) (N = 22; t = 19,47 %) (N = 6; t = 5,31 %) (N = 1; t = 0,88 %)

---

1) Studenten mit Begabtensonderprüfung beantworteten die Frage ebenfalls.

39. Würdest du auch dann studieren, wenn du dein Berufsziel ohne Hochschulstudium erreichen könntest? (N = 113)

(N = 22; t = 19,47 %)	(N = 29; t = 25,66 %)	(N = 29; t = 25,66 %)	(N = 24; t = 21,25 %)	(N = 9; t = 7,96 %)

40. Mußt du dich auch später im Beruf mit der Fortentwicklung deines Fachgebietes beschäftigen? (N = 113)

(N = 84; t = 74,34 %)	(N = 22; t = 19,47 %)	(N = 7; t = 6,19 %)	(N = 0)	(N = 0)

41. Machst du dir manchmal Gedanken, ein anderes Fach zu studieren? (N = 111)

(N = 1; t = 0,9 %)	(N = 19; t = 17,12 %)	(N = 17; t = 15,32 %)	(N = 48; t = 43,24 %)	(N = 26; t = 23,42 %)

42. Erwägst du im Augenblick einen Studienplatzwechsel (Ortswechsel)? (N = 113)

ja (N= 6; t = 5,31 %)
nein (N=107; t = 94,69 %).

43. Wohnst du im Augenblick so, wie du am liebsten wohnen würdest? (N = 106)

ja (N = 53; t = 50 %)
nein (N = 53; t = 50 %).

44. Wie beurteilst du die Leistungsanforderungen, die "Schule" heute an Schüler stellt? (N = 108)
(Mehrfachnennungen möglich)
a) zu hoch (N = 57; t = 52,78 %)
b) ziemlich hoch(N = 22; t = 20,37 %).

45. Stufe bitte die Faktoren nach Wichtigkeit, von denen du annimmst, daß sie die Ausübung deines Berufes erschweren. (Mehrfachnennungen möglich; N = 97)

a) Keine Zusammenarbeit mit Kollegen (N = 44; t = 45,36 %)
b) Schwierigkeiten mit den Schülern (N = 28; t = 28,87 %).

46. Bevorzugst du Mitarbeiter/innen mit hoher Leistungsmotivation? (N = 90)

ja (N = 68; t = 75,56 %)
nein (N = 22; t = 24,44 %).

47. Wie hoch schätzt du deine eigene Leistungsmotivation ein? (N = 113)

	Gesamt-population	m (N = 32)	w (N = 81)
sehr hoch	(N = 2; t = 1,77 %)	(N = 3; t = 9,38 %)	(N= 1; t = 1,23 %)
	(N = 52; t = 46,02 %)	(N = 17; t = 53,12 %)	(N= 36; t = 44,44 %)
	(N = 43; t = 38,05 %)	(N = 8; t = 25,00 %)	(N= 41; t = 50,63 %)
	(N = 13; t = 11,50 %)	(N = 3; t = 9,38 %)	(N= 3; t = 3,70 %)
sehr niedrig	(N = 3; t = 2,66 %)	(N = 1; t = 3,12 %)	(N= 0)

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede:

(χ^2 = 12,05471; dt = 4 ; p < 0,05)

48. Für wie wichtig hältst du die Faktoren Intelligenz und Leistungsvermögen bei der Charakterisierung einer Person? (N = 113)

sehr wichtig				unwichtig
(N = 2; t = 1,77 %)	(N = 32; t = 28,32 %)	(N = 50; t = 44,25 %)	(N = 24; t = 21,24 %)	(N = 5; t = 4,42 %)

49. Wie stufst du deine Intelligenz und dein Leistungsvermögen ein? (N = 113)

Intelligenz:

sehr hoch				niedrig
(N = 2; t = 1,77 %)	(N = 46; t = 40,71 %)	(N = 63; t = 55,75 %)	(N = 2; t = 1,77 %)	(N = 0)

Leistungsvermögen:

sehr hoch				niedrig
(N = 4; t = 3,54 %)	(N = 53; t = 46,9 %)	(N = 49; t = 43,36 %)	(N = 6; t = 5,32 %)	(N = 1; t = 0,88 %)

50. Wer ständig Neuerungen verlangt, verkennt die wahre Aufgabe der Schule! (N = 112)

(N = 8; t = 7,14 %) (N = 16; t = 14,29 %) (N = 33; t = 29,46 %) (N = 24; t = 21,43 %) (N = 31; t = 27,68 %)

51. Fundiertes Fachwissen ist für den Lehrer wichtiger als pädagogisches Geschick! (N = 113)

(N = 0) (N = 3; t = 2,65 %) (N = 18; t = 15,93 %) (N = 36; t = 31,86 %) (N = 56; t = 49,56 %)

52. Schule hat die Aufgabe, auf das Berufsleben vorzubereiten! (N = 113)

(N = 16; t = 14,16 %) (N = 21; t = 18,58 %) (N = 41; t = 36,29 %) (N = 27; t = 23,89 %) (N = 8; t = 7,08 %)

53. Die Eigeninitiative des Lehrers im Unterricht ist wirksamer als die Anwendung wissenschaftlicher Methoden! (N = 113)

	Gesamtpopulation	m (N = 32)	w (N = 81)
t	(N = 35; t = 30,97 %)	(N = 10; t = 31,25 %)	(N = 25; t = 30,86 %)
	(N = 39; t = 34,52 %)	(N = 7; t = 21,88 %)	(N = 32; t = 39,52 %)
	(N = 31; t = 27,44 %)	(N = 9; t = 28,12 %)	(N = 22; t = 27,16 %)
	(N = 7; t = 6,19 %)	(N = 6; t = 18,75 %)	(N = 1; t = 1,23 %)
	(N = 1; t = 0,88 %)	(N = 0)	(N = 1; t = 1,23 %)

Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede:

(χ^2 = 13,82996; dt = 4 ; p < 0,01)

54. Da Schüler von Natur aus ungern zur Schule gehen, ist ein gewisser Zwang unerläßlich! (N = 113)

stimmt — stimmt nicht

(N = 11; t = 9,73 %)	(N = 17; t = 15,04 %)	(N = 29; t = 25,66 %)	(N = 30; t = 26,56 %)	(N = 26; t = 23,01 %)

55. Das moderne Schulwesen macht es den Schülern in vieler Hinsicht zu leicht! (N = 113)

	Gesamt-population	Anfangssemester 1-3 (N = 68)	fortgeschrittene Semester 4-7 (N = 39)
stimmt	(N = 1; t = 0,88 %)	(N = 0)	(N = 1; t = 2,56 %)
	(N = 3; t = 2,65 %)	(N = 2; t = 2,94 %)	(N = 1; t = 2,57 %)
	(N =12; t = 10,62 %)	(N = 10; t = 14,71 %)	(N = 2; t = 5,13 %)
	(N =33; t = 29,21 %)	(N = 25; t = 36,76 %)	(N = 6; t = 15,38 %)
stimmt nicht	(N =64; t = 56,64 %)	(N = 31; t = 45,59 %)	(N = 29; t = 74,36 %)

Signifikante Unterschiede nach Semesterzahl:

(χ^2 = 11,35259; dt = 4 ; p < 0,05)

56. Die Stellung des Lehrers als solche muß von den Schülern akzeptiert werden! (N = 113)

	Gesamt-population	Anfangssemester 1-3 (N = 68)	fortgeschrittene Semester 4-7 (N = 39)
mmt	(N = 17; t = 15,04 %)	(N = 11; t = 16,18 %)	(N = 6; t = 15,38 %)
	(N = 29; t = 25,67 %)	(N = 20; t = 29,41 %)	(N = 5; t = 12,82 %)
	(N = 26; t = 23,01 %)	(N = 15; t = 22,06 %)	(N = 10; t = 25,64 %)
	(N = 23; t = 20,35 %)	(N = 16; t = 23,53 %)	(N = 6; t = 15,38 %)
mmt ht	(N = 18; t = 15,93 %)	(N = 6; t = 8,82 %)	(N = 12; t = 30,78 %)

Signifikante Unterschiede nach Semesterzahl:

(χ^2 = 10,96141; dt = 4 ; p < 0,05).

Korrelationsmatrix folgender Variable:

VAR	01	Mathematik-Zensur	
VAR	02	Deutsch-Zensur	
VAR	03	Englisch-Zensur	
VAR	04	Durchschnitts-Zensur	
VAR	05	Nervosität	Werte des FPI [1]
VAR	06	Aggressivität	
VAR	07	Depressivität	
VAR	08	Erregbarkeit	
VAR	09	Geselligkeit	
VAR	10	Gelassenheit	
VAR	11	Dominanzstreben	
VAR	12	Gehemmtheit	
VAR	13	Offenheit	
VAR	14	Extraversion	
VAR	15	Emotionale Labilität	
VAR	16	Maskulinität	
VAR	17	Leistungsmotivation nach Heckhausen	
VAR	18	Leistungsmotivation nach Hermans	
VAR	19	Wortverständnis	Werte des LPS
VAR	20	Logisches Denken	
VAR	21	Worteinfall/Wortflüssigkeit	
VAR	22	Raumvorstellung	
VAR	23	Geschwindigkeit der Gestaltabildung	
VAR	24	Arbeitskurve	
VAR	25	Alter	
VAR	26	Semesterzahl	

1) Die Werte der FPI-Dimensionen gehen als "Stanine-Werte" in die weiteren Analysen ein.

	VAR 01	VAR 02	VAR 03	VAR 04	VAR 05	VAR 06	VAR 07	VAR 08	VAR 09
VAR 01	-	0.4597 (87)	0.3370 (84)	0.7595 (88)	0.1240 (85)	0.2623 (85)	0.1108 (85)	0.0919 (85)	0.0889 (85)
	-	s=0.001	s=0.002	s=0.001	s=0.258	s=0.015	s=0.313	s=0.403	s=0.419
VAR 02	0.4597 (87)	-	0.5805 (83)	0.7496 (87)	0.0244 (84)	0.1692 (84)	-0.0945 (84)	-0.1198 (84)	-0.1998 (84)
	s=0.001	-	s=0.001	s=0.001	s=0.825)	s=0.124	s=0.392	s=0.392	s=0.070
VAR 03	0.3370 (84)	0.5805 (83)	-	0.7294 (84)	-0.1063 (81)	0.0197 (81)	-0.1493 (81)	-0.1189 (81)	0.0981 (81)
	s=0.002	s=0.001	-	s=0.001	s=0.345	s=0.862	s=0.183	s=0.290	s=0.384
VAR 04	0.7595 (88)	0.7496 (87)	0.7294 (84)	-	0.0660 (85)	0.1990 (85)	-0.027 (85)	-0.0086 (85)	0.0977 (85)
	s=0.001	s=0.001	s=0.001	-	s=0.548	s=0.068	s=0.806	s=0.938)	s=0.374
VAR 05	0.1240 (85)	0.0244 (84)	-0.1063 (81)	0.0660 (85)	-	0.3549(108)	0.3720(108)	0.3378(108)	-0.0967 (108)
	s=0.258	s=0.825	s=0.345	s=0.548	-	s=0.001	s=0.001	s=0.001	s=0.319
VAR 06	0.2623 (85)	0.1692 (84)	0.0197 (81)	0.1990 (85)	0.3549(108)	-	0.3868(108)	0.3343(108)	-0.0474(108)
	s=0.015	s=0.124	s=0.862	s=0.068	s=0.001	-	s=0.001	s=0.001	s=0.626
VAR 07	0.1108 (85)	-0.0945 (84)	-0.1493 (81)	-0.0270 (85)	0.3720(108)	0.3868(108)	-	0.3679(108)	-0.3377(108)
	s=0.313	s=0.392	s=0.183	s=0.806	s=0.001	s=0.001	-	s=0.001	s=0.001
VAR 08	0.0919 (85)	-0.1198 (84)	-0.1189 (81)	-0.0086 (85)	0.3378(108)	0.3343(108)	0.3679(108)	-	-0.0980(108)
	s=0.403	s=0.278	s=0.290	s=0.938	s=0.001	s=0.001	s=0.001	-	s=0.313
VAR 09	0.0889 (85)	0.1989 (84)	0.0981 (81)	0.0977 (85)	-0.0967(108)	-0.0474(108)	-0.3377(108)	-0.0980(108)	-
	s=0.419	s=0.070	s=0.384	s=0.374	s=0.319	s=0.626	s=0.001	s=0.313	-

	VAR 01	VAR 02	VAR 03	VAR 04	VAR 05	VAR 06	VAR 07	VAR 08	VAR 09
VAR 10	-0.0384 (85) s=0.727	0.0423 (84) s=0.702	0.1364 (81) s=0.225	-0.0491 (85) s=0.655	-0.3529(108) s=0.001	-0.2873(108) s=0.003	-0.4948(108) s=0.001	-0.4278(108) s=0.001	0.2490(108) s=0.009
VAR 11	0.1963 (85) s=0.072	0.0244 (84) s=0.826	-0.1316 (81) s=0.242	0.0285 (85) s=0.796	0.3271(108) s=0.001	0.2702(108) s=0.005	0.2032(108) s=0.035	0.1729(108) s=0.074	0.0211(108) s=0.829
VAR 12	0.0306 (85) s=0.781	-0.1055 (84) s=0.339	-0.1806 (81) s=0.107	-0.0563 (85) s=0.609	0.4964(108) s=0.001	0.3577(108) s=0.001	0.5383(108) s=0.001	0.3334(108) s=0.001	-0.4612(108) s=0.001
VAR 13	-0.0014 (85) s=0.990	-0.2120 (84) s=0.053	-0.2226 (81) s=0.046	-0.1271 (85) s=0.246	0.1976(108) s=0.040	0.3637(108) s=0.001	0.3190(108) s=0.001	0.1391(108) s=0.159	-0.2342(108) s=0.015
VAR 14	0.2139 (85) s=0.049	0.1224 (84) s=0.267	0.0552 (81) s=0.624	0.1288 (85) s=0.240	0.0450(108) s=0.643	0.3494(108) s=0.001	-0.1215(108) s=0.210	0.0904(108) s=0.352	0.7398(108) s=0.001
VAR 15	0.1510 (85) s=0.168	-0.0949 (84) s=0.390	-0.1494 (81) s=0.183	0.0437 (85) s=0.692	0.3758(108) s=0.001	0.4372(108) s=0.001	0.7334(108) s=0.001	0.6987(108) s=0.001	-0.2833(108) s=0.003
VAR 16	0.0260 (85) s=0.813	0.0926 (84) s=0.402	0.0924 (81) s=0.412	0.0142 (85) s=0.898	-0.5344(108) s=0.001	-0.2431(108) s=0.011	-0.6218(108) s=0.001	-0.3825(108) s=0.001	0.4085(108) s=0.001
VAR 17	0.1139 (88) s=0.29	0.2750 (87) s=0.010	0.1612 (84) s=0.143	0.1958 (88) s=0.067	-0.0333(108) s=0.732	0.1370(108) s=0.157	0.0596(108) s=0.540	0.0535(108) s=0.582	0.1167(108) s=0.229
VAR 18	-0.2416 (87) s=0.024	-0.2087 (86) s=0.054	-0.1294 (83) s=0.244	-0.2911 (87) s=0.006	-0.1684(108) s=0.081	-0.3261(108) s=0.001	-0.2144(108) s=0.026	-0.2101(108) s=0.029	0.1544(108) s=0.111

	VAR 01	VAR 02	VAR 03	VAR 04	VAR 05	VAR 06	VAR 07	VAR 08	VAR 09
VAR 19	-0.0717 (88) s=0.507	-0.1455 (87) s=0.179	-0.2143 (84) s=0.050	-0.1654 (88) s=0.124	-0.0779(108) s=0.423	0.1903(108) s=0.049	0.1384(108) s=0.153	-0.1353(108) s=0.163	-0.0604(108) s=0.535
VAR 20	-0.3732 (88) s=0.001	0.0361 (87) s=0.740	-0.0966 (84) s=0.382	-0.2603 (88) s=0.014	-0.0152(108) s=0.876	0.0872(108) s=0.369	0.1596(108) s=0.099	0.0385(108) s=0.692	-0.0407(108) s=0.676
VAR 21	-0.1999 (88) s=0.062	-0.2107 (87) s=0.050	-0.2399 (84) s=0.028	-0.2847 (88) s=0.007	-0.0795(108) s=0.414	0.0835(108) s=0.390	0.0451(108) s=0.643	0.0117(108) s=0.905	-0.0408(108) s=0.675
VAR 22	-0.3645 (88) s= 0.001	-0.2527 (87) s=0.018	-0.0313 (84) s=0.777	-0.2974 (88) s=0.005	0.0425(108) s=0.662	0.0025(108) s=0.979	0.0898(108) s=0.356	-0.0464(108) s=0.634	-0.1358(108) s=0.161
VAR 23	-0.2202 (88) s=0.039	-0.1533 (87) s=0.156	-0.2000 (84) s=0.068	-0.3020 (88) s=0.004	-0.0836(108) s=0.390	0.1380(108) s=0.154	0.1426(108) s=0.141	-0.0919(108) s=0.344	0.0190(108) s=0.845
VAR 24	0.0576 (88) s=0.594	0.1157 (87) s=0.286	0.1302 (84) s=0.238	0.1880 (88) s=0.079	0.0851(108) s=0.381	0.0886(108) s=0.362	0.0910(108) s=0.349	0.1052(108) s=0.279	0.0998(108) s=0.304
VAR 25	0.1413 (85) s=0.197	0.1319 (84) s=0.232	-0.0340 (81) s=0.763	0.0991 (85) s=0.367	-0.1655(101) s=0.098	0.8944(101) s=0.348	-0.2032(101) s=0.042	-0.1522(101) s=0.129	0.1280(101) s=0.202
VAR 26	0.1462 (84) s=0.185	0.1305 (83) s=0.240	0.1650 (80) s=0.143	0.2153 (84) s=0.049	-0.0144(102) s=0.886	0.0887(102) s=0.375	0.0618(102) s=0.537	-0.1073(102) s=0.283	-0.0632(102) s=0.528

	VAR 10	VAR 11	VAR 12	VAR 13	VAR 14	VAR 15	VAR 16	VAR 17	VAR 18
VAR 01	0.0384 (85) s=0.419	0.1963 (85) s=0.072	0.0306 (85) s=0.781	-0.0014 (85) s=0.990	0.2139 (85) s=0.049	0.1510 (85) s=0.168	0.0260 (85) s=0.813	0.1139 (88) s=0.291	-0.2416 (87) s=0.024
VAR 02	0.0423 (84) s=0.702	0.0244 (84) s=0.826	-0.1055 (84) s=0.339	-0.2120 (84) s=0.053	0.1224 (84) s=0.267	-0.0949 (84) s=0.390	0.0926 (84) s=0.402	0.2750 (87) s=0.010	-0.2087 (86) s=0.054
VAR 03	0.1364 (81) s=0.225	-0.1316 (81) s=0.242	-0.1806 (81) s=0.107	-0.2226 (81) s=0.046	0.0552 (81) s=0.624	-0.1494 (81) s=0.183	0.0924 (81) s=0.412	0.1612 (84) s=0.143	-0.1294 (83) s=0.244
VAR 04	-0.0491 (85) s=0.655	0.0285 (85) s=0.796	-0.0563 (85) s=0.609	-0.1271 (85) s=0.246	0.1288 (85) s=0.240	0.0437 (85) s=0.692	0.0142 (85) s=0.898	0.1958 (88) s=0.067	-0.2911 (87) s=0.006
VAR 05	-0.3529(108) s=0.001	0.3271(108) s=0.001	0.4964(108) s=0.001	0.1976(108) s=0.040	0.0450(108) s=0.643	0.3758(108) s=0.001	-0.5344(108) s=0.001	-0.0333(108) s=0.732	-0.1684(108) s=0.081
VAR 06	-0.2873(108) s=0.003	0.2702(108) s=0.005	0.3577(108) s=0.001	0.3637(108) s=0.001	0.3494(108) s=0.001	0.4372(108) s=0.001	-0.2431(108) s=0.011	0.1370(108) s=0.157	-0.3261(108) s=0.001
VAR 07	-0.4948(108) s=0.001	0.2032(108) s=0.035	0.5383(108) s=0.001	0.3190(108) s=0.001	-0.1215(108) s=0.210	0.7334(108) s=0.001	-0.6218(108) s=0.001	0.0596(108) s=0.540	-0.2144(108) s=0.026
VAR 08	-0.4278(108) s=0.001	0.1729(108) s=0.074	0.3334(108) s=0.001	0.1391(108) s=0.151	0.0904(108) s=0.352	0.6987(108) s=0.001	-0.3825(108) s=0.001	0.0535(108) s=0.582	-0.2101(108) s=0.029
VAR 09	0.2490(108) s=0.009	0.0211(108) s=0.829	-0.4612(108) s=0.001	-0.2342(108) s=0.015	0.7398(108) s=0.001	-0.2833(108) s=0.003	0.4085(108) s=0.001	0.1167(108) s=0.229	0.1544(108) s=0.111

	VAR 10	VAR 11	VAR 12	VAR 13	VAR 14	VAR 15	VAR 16	VAR 17	VAR 18
VAR 10	- -	-0.1576(108) s=0.103	-0.4596(108) s=0.001	-0.2101(108) s=0.029	0.1012(108) s=0.297	-0.5467(108) s= 0.001	0.5621(108) s=0.001	0.1210(108) s=0.212	0.2533(108) s=0.008
VAR 11	-0.1576(108) s= 0.103	- -	0.1170(108) s=0.228	0.1302(108) s=0.179	0.2040(108) s=0.034	0.1012(108) s=0.297	-0.1434(108) s=0.139	-0.0283(108) s=0.772	0.1297(108) s=0.181
VAR 12	-0.4596(108) s=0.001	0.1170(108) s=0.228	- -	0.4199(108) s=0.001	-0.2761(108) s=0.004	0.5609(108) s=0.001	-0.6506(108) s=0.001	-0.0184(108) s=0.850	-0.2676(108) s=0.005
VAR 13	-0.2101(108) s=0.029	0.1302(108) s=0.179	0.4199(108) s=0.001	- -	0.0067(108) s=0.946	0.3263(108) s=0.001	-0.3205(108) s=0.001	-0.1249(108) s=0.198	-0.1942(108) s=0.044
VAR 14	0.1012(108) s=0.297	0.2040(108) s=0.034	-0.2761(108) s=0.004	0.0067(108) s=0.946	- -	-0.0862(108) s=0.375	0.3123(108) s=0.001	0.0739(108) s=0.0447	-0.0742(108) s=0.445
VAR 15	-0.5468(108) s=0.001	0.1012(108) s=0.297	0.5609(108) s=0.001	0.3263(108) s=0.001	-0.0862(108) s=0.375	- -	-0.5840(108) s=0.001	-0.0088(108) s=0.928	-0.2700(108) s=0.005
VAR 16	0.5621(108) s=0.001	-0.1434(108) s=0.139	-0.6506(108) s=0.001	-0.3205(108) s=0.001	0.3123(108) s=0.001	-0.5840(108) s=0.001	- -	0.0411(108) s=0.673	0.2495(108) s=0.009
VAR 17	0.1210(108) s=0.212	-0.0283(108) s=0.772	-0.0184(108) s=0.850	-0.1249(108) s=0.198	0.0739(108) s=0.447	0.0088(108) s=0.928	0.0411(108) s=0.673	- -	0.0643(112) s=0.501
VAR 18	0.2533(108) s=0.008	0.1297(108) s=0.181	-0.2676(108) s=0.005	-0.1942(108) s=0.044	-0.0742(108) s=0.445	-0.2700(108) s=0.005	0.2495(108) s=0.009	0.0643(112) s=0.501	- -

	VAR 10	VAR 11	VAR 12	VAR 13	VAR 14	VAR 15	VAR 16	VAR 17	VAR 18
VAR 19	-0.0728(108) s=0.454	-0.0295(108) s=0.762	-0.0085(108) s=0.930	0.0938(108) s=0.334	0.0770(108) s=0.429	-0.0684(108) s=0.482	-0.0254(108) s=0.795	-0.0624(113) s=0.511	-0.0213(112) s=0.824
VAR 20	-0.0324(108) s=0.739	-0.1357(108) s=0.162	0.2398(108) s=0.012	0.1688(108) s=0.081	-0.0850(108) s=0.382	0.1485(108) s=0.125	-0.1692(108) s=0.080	0.1666(113) s=0.078	-0.2008(112) s=0.034
VAR 21	0.1290(108) s=0.183	-0.0637(108) s=0.512	0.1184(108) s=0.222	0.0852(108) s=0.380	-0.0695(108) s=0.475	0.0838(108) s=0.388	-0.0219(108) s=0.822	0.0370(113) s=0.697	0.0081(112) s=0.932
VAR 22	-0.0493(108) s=0.613	-0.0480(108) s=0.622	0.0821(108) s=0.398	0.0683(108) s=0.483	-0.0824(108) s=0.396	0.0462(108) s=0.635	-0.1245(108) s=0.199	-0.0439(113) s=0.644	-0.0509(112) s=0.594
VAR 23	-0.0020(108) s=0.983	-0.1402(108) s=0.148	0.1002(108) s=0.302	0.1584(108) s=0.102	0.0330(108) s=0.734	0.0297(108) s=0.760	0.0505(108) s=0.604	0.0306(108) s=0.747	0.0134(112) s=0.888
VAR 24	-0.0620(108) s=0.524	-0.0806(108) s=0.467	0.0842(108) s=0.386	0.1469(108) s=0.129	0.0197(108) s=0.839	0.1627(108) s=0.093	-0.0655(108) s=0.501	-0.0343(113) s=0.719	-0.0768(112) s=0.421
VAR 25	0.1322(101) s=0.184	0.0424(101) s=0.674	-0.1467(101) s=0.143	0.1635(101) s=0.102	0.1069(101) s=0.287	-0.1809(101) s=0.070	0.2914(101) s=0.003	0.0232(105) s=0.814	0.1951(104) s=0.047
VAR 26	-0.1365(102) s=0.171	0.2216(102) s=0.025	-0.1000(102) s=0.317	0.0753(102) s=0.452	-0.1219(102) s=0.222	-0.0985(102) s=0.325	-0.0855(102) s=0.393	-0.0029(107) s=0.977	0.0017(106) s=0.986

	VAR 19	VAR 20	VAR 21	VAR 22	VAR 23	VAR 24	VAR 25	VAR 26
VAR 01	-0.0712 (88) s=0.507	-0.3732 (88) s=0.001	-0.1999 (88) s=0.062	-0.3645 (88) s=0.001	-0.2202 (88) s=0.039	0.0576 (88) s=0.594	0.1413 (85) s=0.197	0.1462 (84) s=0.185
VAR 02	-0.1455 (87) s=0.179	0.0361 (87) s=0.740	-0.2107 (87) s=0.050	-0.2527 (87) s=0.018	-0.1533 (87) s=0.156	0.1157 (87) s=0.286	0.1319 (84) s=0.232	0.1305 (83) s=0.240
VAR 03	-0.2143 (84) s=0.050	-0.0966 (84) s=0.382	-0.2399 (84) s=0.028	-0.0313 (84) s=0.777	-0.2000 (84) s=0.068	0.1302 (84) s=0.238	-0.0340 (81) s=0.763	0.1650 (80) s=0.143
VAR 04	-0.1654 (88) s=0.124	-0.2603 (88) s=0.014	-0.2847 (88) s=0.007	-0.2974 (88) s=0.005	-0.3020 (88) s=0.004	0.1880 (88) s=0.079	0.0991 (83) s=0.367	0.2153 (84) s=0.049
VAR 05	-0.0779(108) s=0.423	-0.0252(108) s=0.876	-0.0795(108) s=0.414	0.0425(108) s=0.662	-0.0836(108) s=0.390	0.0851(108) s=0.381	-0.1655(101) s=0.098	-0.0144(102) s=0.886
VAR 06	0.1903(108) s=0.049	0.0873(108) s=0.369	0.0835(108) s=0.390	0.0025(108) s=0.979	0.1380(108) s=0.154	0.0886(108) s= 0.362	0.0944(101) s=0.348	0.0887(102) s=0.375
VAR 07	0.1384(108) s=0.153	0.1596(108) s=0.099	0.0451(108) s=0.643	0.0898(108) s=0.356	0.1426(108) s=0.141	0.0910(108) s=0.349	-0.2032(101) s=0.042	0.0618(102) s=0.537
VAR 08	-0.1353(108) s=0.163	0.0385(108) s=0.692	0.0117(108) s=0.905	-0.0464(108) s=0.634	-0.0919(108) s=0.344	0.1052(108) s=0.279	-0.1522(101) s=0.129	-0.1073(102) s=0.283
VAR 09	-0.0604(108) s=0.535	-0.0407(108) s=0.676	-0.0408(108) s=0.675	-0.1358(108) s=0.161	0.0190(108) s=0.845	0.0998(108) s=0.304	0.1280(101) s=0.202	-0.0632(102) s=0.528

	VAR 19	VAR 20	VAR 21	VAR 22	VAR 23	VAR 24	VAR 25	VAR 26
VAR 10	-0.0728(108) s=0.454	-0.0324(108) s=0.739	0.1290(108) s=0.183	-0.0493(108) s=0.613	-0.0020(108) s=0.983	-0.0620(108) s=0.524	0.1332(101) s=0.184	-0.1365(102) s=0.171
VAR 11	-0.0295(108) s=0.762	-0.1357(108) s=0.162	-0.0637(108) s=0.512	-0.0480(108) s=0.622	-0.1402(108) s=0.148	-0.0806(108) s=0.407	0.0424(101) s=0.674	0.2216(102) s=0.025
VAR 12	-0.0085(108) s=0.930	0.2398(108) s=0.012	0.1184(108) s=0.222	0.0821(108) s=0.398	0.1002(108) s=0.302	0.0842(108) s=0-386	-0.1467(101) s=0.143	-0.1000(102) s=0.317
VAR 13	0.0938(108) s=0.334	0.1688(108) s=0.081	0.0852(108) s=0.380	0.0683(108) s=0.483	0.1584(108) s=0.102	0.1469(108) s=0.129	0.1635(101) s=0.102	0.0753(102) s=0.452
VAR 14	0.0770(108) s=0.429	-0.0850(108) s=0.382	-0.0695(108) s=0.475	-0.0824(108) s=0.396	0.0330(108) s=0.734	0.0197(108) s=0.839	0.1069(101) s=0.287	-0.1219(102) s=0.222
VAR 15	-0.0684(108) s=0.482	0.1485(108) s=0.125	0.0838(108) s=0.388	0.0462(108) s=0.635	0.0297(108) s=0.760	0.1626(108) s=0.093	-0.1809(101) s=0.070	-0.0985(102) s=0.325
VAR 16	-0.0254(108) s=0.795	-0.1692(108) s=0.080	-0.0219(108) s=0.822	-0.1245(108) s=0.199	0.0505(108) s=0.604	-0.0655(108) s=0.501	0.2914(101) s=0.003	-0.0855(102) s=0.393
VAR 17	-0.0624(113) s=0.511	0.1666(113) s=0.078	0.0370(113) s=0.697	-0.0439(113) s=0.644	0.0306(113) s=0.747	-0.0343(113) s=0.719	0.0232(113) s=0.814	-0.0029(107) s=0.977
VAR 18	-0.0213(112) s=0.824	-0.2008(112) s=0.034	0.0081(112) s=0.932	-0.0509(112) s=0.594	0.0134(112) s=0.888	-0.0768(112) s=0.421	0.1951(104) s=0.047	0.0017(106) s=0.986

	VAR 19	VAR 20	VAR 21	VAR 22	VAR 23	VAR 24	VAR 25	VAR 26
VAR 19	-	0.2510(113)	0.3046(113)	0.2231(113)	0.3872(113)	0.1440(113)	0.0521(105)	-0.0009(107)
	-	s=0.007	s=0.001	s=0.018	s=0.001	s=0.128	s=0.598	s=0.993
VAR 20	0.2510(113)	-	0.4048(113)	0.3759(113)	0.2824(113)	0.1117(113)	-0.1797(105)	-0.2211(107)
	s=0.007	-	s=0.001	s=0.001	s=0.002	s=0.239	s=0.067	s=0.022
VAR 21	0.3046(113)	0.4048(113)	-	0.2005(113)	0.3275(113)	0.1047(113)	-0.0206(105)	-0.1284(107)
	s=0.001	s=0.001	-	s=0.033	s=0.001	s=0.270	s=0.835	s=0.187
VAR 22	0.2231(113)	0.3759(113)	0.2005(113)	-	0.1698(113)	0.1000(113)	-0.1530(105)	-0.2007(107)
	s=0.018	s=0.001	s=0.033	-	s=0.072	s=0.292	s=0.119	s=0.038
VAR 23	0.3872(113)	0.2824(113)	0.3275(113)	0.1698(113)	-	0.1886(113)	0.0559(105)	-0.1070(107)
	s=0.001	s=0.002	s=0.001	s=0.072	-	s=0.045	s=0.571	s=0.273
VAR 24	0.1440(113)	0.1117(113)	0.1047(113)	0.1000(113)	0.1886(113)	-	0.3107(105)	0.1222(107)
	s=0.128	s=0.239	s=0.270	s=0.292	s=0.045	-	s=0.001	s=0.210
VAR 25	0.0521(105)	-0.1797(105)	-0.0206(105)	-0.1530(105)	0.0559(105)	0.3107(105)	-	0.2670(102)
	s=0.598	s=0.067	s=0.835	s=0.119	s=0.571	s=0.001	-	s=0.007
VAR 26	-0.0009(107)	-0.2211(107)	-0.1284(107)	-0.2007(107)	-0.1070(107)	0.1222(107)	0.2670(102)	-
	s=0.998	s=0.022	s=0.187	s=0.038	s=0.273	s=0.210	s=0.007	-

Lebenslauf

Geboren am 11.2.1950 in Bochum als Sohn des Fahrsteigers Heinz Siekerkötter und seiner Ehefrau Elfriede geb. Glindmeier.

Von 1956 bis 1960 Besuch der Volksschule in Bochum, von 1960 bis 1966 Besuch der Realschule in Bochum bzw. Kamp-Lintfort, dort 1966 Mittlere Reife.

Von 1966 bis 1968 Maschinenbaupraktikum, von 1968 bis 1972 Studium der Verfahrenstechnik an der Fachhochschule Niederrhein in Krefeld, 1972 Prüfung zum Ing. grd.. Nach dem Wehrdienst (1972 - 1973) Studium der Erziehungswissenschaften an der PH-Ruhr in Dortmund, dort 1976 Hauptdiplom in Pädagogik.

Von 1974 bis 1979 Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Dortmund, dort 1979 Hauptdiplom in Wirtschaftswissenschaften.

Seit 1979 Wissenschaftlicher Assistent im Fach Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre an der PH-Ruhr in Dortmund.

Koffler-Druck · Schwanenstraße 30 · 4600 Dortmund 1 · Ruf 52 30 34